



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DE BRAGA

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

O DIRETOR DE TURMA E A GESTÃO DO ABSENTISMO DOS ALUNOS DOS CURSOS PROFISSIONAIS

Relatório de Atividade Profissional

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação
Administração e Organização Escolar

Ana Cristina Rangel Costa dos Santos

Orientador

Professor Doutor Carlos Alberto Vilar Estêvão

Braga, 2015



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DE BRAGA

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

O DIRETOR DE TURMA E A GESTÃO DO ABSENTISMO DOS ALUNOS DOS CURSOS PROFISSIONAIS

Relatório de Atividade Profissional

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação
Administração e Organização Escolar

Ana Cristina Rangel Costa dos Santos

Orientador

Professor Doutor Carlos Alberto Vilar Estêvão

Braga, 2015

DECLARAÇÃO DE HONRA

Entrega de dissertação ou relatório

Ana Cristina Rangel Costa dos Santos, número: 232413159, do II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação Administração e Organização Escolar, declara por sua honra que o trabalho apresentado é de sua exclusiva autoria, é original, e todas as fontes utilizadas estão devidamente citadas e referenciadas, que tem conhecimento das normas e regulamentos em vigor¹ na Faculdade de Ciências Sociais e que tem consciência de que a prática voluntária de plágio, auto plágio, cópia e permissão de cópia por outros constituem fraude académica.

Braga, 03/02/2015

(assinatura)

¹ **Artigo 13º do Regulamento de Avaliação**
Fraude

1. A fraude em qualquer prova de avaliação implica uma classificação final de zero valores e impedirá o aluno de se apresentar a qualquer forma de avaliação na mesma unidade curricular na mesma época de exames em que a fraude ocorreu.
2. A ocorrência de fraude terá de ser comunicada, pelo docente responsável pela avaliação e respetivo vigilante, à Direção da Faculdade com especificação das seguintes informações: tipo de prova de avaliação, data, nome e número do aluno em causa e descrição sumária da ocorrência anexando eventuais comprovativos da fraude.
3. A ocorrência destas fraudes será objeto de averbamento no processo do aluno.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Carlos Estêvão, pela orientação, disponibilidade e palavras de motivação, que me ajudaram a completar esta etapa da minha vida académica.

Ao meu colega Miguel Vieira, pela companhia e partilha de tempo nesta viagem.

À Direção da Escola Secundária de S. Pedro da Cova, em particular à Diretora, Dr.^a Teresa Gandra, e à Coordenadora dos Cursos Profissionalizantes, Dr.^a Célia Moreira, pela colaboração prestada.

Aos meus pais, porque sempre me apoiaram em todos os projetos de vida.

Ao meu filho e ao meu marido, pela compreensão pelo tempo que não passamos juntos.

RESUMO

No estudo do Parlamento Europeu de 2011, sobre a redução do *abandono escolar precoce* (AEP) na União Europeia, é reconhecida a necessidade de monitorizar o absentismo discente por este ser um dos fatores de apoio à prevenção daquele fenómeno, funcionando como um sistema de alerta rápido que permitirá às escolas uma intervenção oportuna efetiva.

Sendo política europeia a aposta cada vez maior na formação profissional de nível secundário e sendo os cursos profissionais, desde 2004, uma percentagem considerável da oferta formativa das escolas secundárias, verificando-se nos mesmos um elevado AEP, apresenta-se como cada vez mais pertinente o estudo do absentismo dos alunos destes cursos.

Cabendo ao diretor de turma (DT) o levantamento dos dados que permitem a monitorização da assiduidade dos discentes, surge como de todo relevante a reflexão sobre que papel terá o DT na gestão do absentismo dos alunos e consequentemente na permanência dos mesmos na escola.

Neste trabalho é apresentada uma fundamentação teórica sobre a escola como organização; a análise da evolução das políticas nacionais e europeias relativamente à implementação dos cursos profissionalizantes, com particular incidência nos cursos profissionais na oferta formativa do secundário; a identificação dos tipos, causas e consequências do absentismo; e as competências gerais do DT, como gestor do absentismo, nomeadamente de acordo com as especificidades dos cursos profissionais.

Este trabalho apresenta também uma reflexão sobre os temas estabelecidos anteriormente, perspetivados do ponto de vista da prática diária da escola onde exerce funções.

Palavras-chave:

Absentismo Escolar, Cursos Profissionais, Diretor de Turma, Modelos Organizacionais da Escola

ABSTRACT

In the 2011 European Parliament's study, about the scale and nature of the problem of *early school leaving* (ESL) in the European Union, one recognizes the need to monitor student's absenteeism since this is one of the motor factors in the prevention of that phenomena, acting as an early warning system that enables schools to have an efficient early intervention.

Bearing in mind that as an European policy, there is an increasing bet in the vocational training of secondary level and being professional courses, since 2004, a considerable percentage of the training offer in secondary schools, where there is a high percentage of ESL, the study of absenteeism in these courses is more and more pertinente.

As the gathering of data that allows monitoring the attendance of students is the class director (CD) function, it is extremely important to wonder what role will the CD perform on the student absenteeism management and consequently in their attendance to school.

This work presents a theoretical basis on the school as an organization; the analysis of the evolution in national and European policies regarding the implementation of training courses, with particular emphasis on professional courses in secondary education offer; the identification of the types, causes and consequences of the student's absenteeism; and the general responsibilities of CD as absenteeism manager and as he/she deals with specific technical features of professional courses.

This paper also presents a careful consideration on the themes described above, from the point of view of the daily practice of the school where I teach and I'm a CD.

Keywords

Student's absenteeism, Professional Courses, Class Director, Organizational Models of School.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	III
ÍNDICE DE TABELAS.....	V
GLOSSÁRIO.....	VI
INTRODUÇÃO.....	1
SUMÁRIO EXECUTIVO.....	3
PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1 PERSPETIVAR A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	7
1.1 <i>A escola burocrática</i>	7
1.2 <i>A escola democrática</i>	11
1.3 <i>A escola Política</i>	14
2 O ENSINO PROFISSIONALIZANTE	17
2.1 <i>Os cursos profissionais na escola pública</i>	24
3 ABSENTISMO ESCOLAR.....	28
3.1 <i>As causas e consequências do absentismo</i>	29
3.2 <i>o absentismo perante a lei</i>	36
4 O DIRETOR DE TURMA	38
4.1 <i>O diretor de turma e o absentismo discente</i>	49
4.2 <i>O diretor de turma nos cursos profissionais</i>	50
PARTE II - ANÁLISE E REFLEXÃO	
1 ANÁLISE.....	53
1.1 <i>Contextualização da ESSPC</i>	53
1.1.1 <i>Caraterização Organizacional</i>	59
1.2 <i>Os cursos profissionais na ESSPC</i>	61

1.3	<i>O absentismo discente</i>	69
1.4	<i>O Diretor de Turma</i>	73
2	... E REFLEXÃO	78
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
BIBLIOGRAFIA		88
LEGISLAÇÃO		93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução dos cursos profissionais nas escolas secundárias no primeiro triénio de funcionamento, baseado em Orvalho & Silva (2008).....	24
Figura 2 – Evolução do número de jovens matriculados no ensino secundário e nos cursos profissionais de nível secundário, público e privado, no Continente, entre 2000–2012 (Fonte: Educação (2014))	26
Figura 3 – Atitudes dos alunos perante a <i>escolaridade obrigatória</i> (García Gracia, 2013, p. 41)	30
Figura 4 – Estilos de socialização familiar (García Gracia, 2013, p. 51)	31
Figura 5 – Variação Percentual de habitantes do concelho de Gondomar.....	54
Figura 6 – Evolução do número de alunos matriculados no início do ano letivo (Fonte: Projeto Educativo da ESSPC)	54
Figura 7 – Evolução do n.º de alunos matriculados, excluídos por faltas (EF), que anularam matrícula (AM) e transferidos (TR), bem como a média de idades no início do ano, da turma do ciclo 2011/2014 do curso profissional <i>Técnico de Artes Gráficas</i> , ao longo dos três anos do ciclo (Fonte: Relação da Turma, retirada do programa de gestão pedagógica da ESSPC, em 30/07/2014).....	64
Figura 8 - Evolução do n.º de alunos matriculados, excluídos por faltas (EF), que anularam matrícula (AM) e transferidos (TR), bem como a média de idades no início do ano, da turma do ciclo 2011/2014 do curso profissional <i>Técnico de Apoio à Gestão Desportiva</i> , ao longo dos três anos do ciclo (Fonte: Relação da Turma, retirada do programa de gestão pedagógica da ESSPC, em 30/07/2014).....	64
Figura 9 - Evolução do n.º de alunos matriculados, excluídos por faltas (EF), que anularam matrícula (AM) e transferidos (TR), bem como a média de idades no início do ano, da turma do ciclo 2011/2014 do curso profissional <i>Técnico Auxiliar de Saúde</i> , ao longo dos três anos do ciclo (Fonte: Relação da Turma, retirada do programa de gestão pedagógica da ESSPC, em 30/07/2014).....	65
Figura 10 - Evolução do n.º de alunos matriculados, excluídos por faltas (EF), que anularam matrícula (AM) e transferidos (TR), bem como a média de idades no início do ano, da turma do ciclo 2012/2015 do curso profissional <i>Técnico de Artes Gráficas</i> , ao longo dos primeiros dois anos do ciclo (Fonte: Relação da Turma, retirada do programa de gestão pedagógica da ESSPC, em 30/07/2014).....	66
Figura 11 - Evolução do n.º de alunos matriculados, excluídos por faltas (EF), que anularam matrícula (AM) e transferidos (TR), bem como a média de idades no início do ano, da turma do ciclo 2012/2015 do curso profissional <i>Técnico Auxiliar de Saúde</i> , ao longo dos primeiros dois anos do ciclo (Fonte: Relação da Turma, retirada do programa de gestão pedagógica da ESSPC, em 30/07/2014).....	66

Figura 12 - Evolução do n.º de alunos matriculados, excluídos por faltas (EF), que anularam matrícula (AM) e transferidos (TR), bem como a média de idades no início do ano, da turma do ciclo 2012/2015 do curso profissional <i>Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos</i> , ao longo dos primeiros dois anos do ciclo (Fonte: Relação da Turma, retirada do programa de gestão pedagógica da ESSPC, em 30/07/2014).....	67
Figura 13 - Evolução do n.º de alunos matriculados, excluídos por faltas (EF), que anularam matrícula (AM) e transferidos (TR), bem como a média de idades no início do ano, da turma do ciclo 2013/2016 do curso profissional <i>Técnico de Apoio à Gestão Desportiva</i> , no primeiro ano do ciclo (Fonte: Relação da Turma, retirada do programa de gestão pedagógica da ESSPC, em 30/07/2014)	68
Figura 14 - Evolução do n.º de alunos matriculados, excluídos por faltas (EF), que anularam matrícula (AM) e transferidos (TR), bem como a média de idades no início do ano, da turma do ciclo 2013/2016 do curso profissional <i>Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos</i> , no primeiro ano do ciclo (Fonte: Relação da Turma, retirada do programa de gestão pedagógica da ESSPC, em 30/07/2014)	68
Figura 15 – Comparação entre o número médio de faltas totais, por aluno, nos anos letivos 2012/2013 e 2013/2014, nas turmas, com continuidade a frequentar os cursos profissionais, identificadas pelo curso e ano respetivo.	69
Figura 16 – Proporcionalidade entre o número médio, por aluno, de faltas justificadas e injustificadas, no ano letivo 2012/2013, nas turmas a frequentar os cursos profissionais, identificadas pelo curso e ano respetivo.	70
Figura 17 - Proporcionalidade entre o número médio, por aluno, de faltas justificadas e injustificadas, no ano letivo 2013/2014, nas turmas a frequentar os cursos profissionais, identificadas pelo curso e ano respetivo.	70
Figura 18 – Número médio de faltas injustificadas por aluno das turmas dos cursos profissionais que frequentam o ano letivo 2014/2015. (Fonte: Mapa de Faltas da Turma, retirada do programa de gestão pedagógica da ESSPC, em 02/02/2015).	85

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Analogia entre as características do modelo burocrático e as encontradas nas organizações educativas, baseada em Estêvão (2001).....	8
Tabela 2 – Análise das disfunções da burocracia, baseada em Merton (1957).....	10
Tabela 3 – Analogia entre as características do modelo democrático e as encontradas nas organizações educativas, baseada em Costa (2003).....	13
Tabela 4 – Analogia entre as características do modelo político e as encontradas nas organizações educativas, baseada em Gronn (1986) e Costa (2003).....	16

GLOSSÁRIO

AEP	Abandono Escolar Precoce
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
CD	Class Director
CDT	Coordenador de Diretores de Turma
CEE	Comunidade Económica Europeia
CEF	Cursos de Educação e Formação
CEI	Currículo Específico Individual
CP	Conselho Pedagógico
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
CSDT	Conselho de Diretores de Turma
CSPOVA	Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Ativa
CT	Conselho de Turma
DC	Diretor de Curso
DT	Diretor de Turma
EE	Encarregados de Educação
EFP	Educação e Formação Profissional
EP	Escola Profissional
EPBJC	Escola Profissional Bento de Jesus Caraça - Delegação do Porto
ESL	Early School Leaving
ESSPC	Escola Secundária de São Pedro da Cova
GAAF	Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família
GAID	Gabinete de Apoio e Intervenção Disciplinar
GETAP	Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OET	Orientador Educativo de Turma
PAP	Prova de Aptidão Profissional
PEI	Programa Educativo Individual
PES	Promoção e Educação para a Saúde
POPH	Programa Operacional Potencial Humano
PRA	Plano de Recuperação das Aprendizagens
RI	Regulamento Interno
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
TGPSI	Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos
UE	União Europeia

INTRODUÇÃO

Ao longo dos meus 18 anos de serviço como docente – dos quais 10 numa escola profissional privada –, todos os anos lecionei essencialmente em turmas de cursos profissionalizantes: aprendizagem, cursos profissionais e, nos últimos anos, cursos de educação e formação, tendo sido simultaneamente diretora² de turma e/ou diretora³ de curso.

Durante este tempo as diversas reformas educativas e legislativas aplicadas a estes cursos, em particular aos cursos profissionais, provocaram uma drástica mudança no paradigma do grupo discente que os frequenta.

Inicialmente, os alunos dos cursos profissionais eram *voluntários*: escolhiam a inscrição nestes cursos porque pretendiam a entrada no mundo do trabalho aquando da conclusão do ensino secundário ou porque sabiam ser a sua *última* oportunidade de concluir este nível de ensino. Atualmente – e em particular nas escolas públicas – os alunos são encaminhados, para este tipo de formação mais pelo seu comportamento e fraco aproveitamento do que pelo seu verdadeiro interesse pelo curso, tal como referido por Joaquim Azevedo (2010):

(...) para onde [a escola] empurra os adolescentes e jovens com maiores dificuldades de aproveitamento escolar até ao 9º ano. (Azevedo, 2010, p. 28)

Em 2009 foi decretada – Lei n.º 85/2009⁴, de 27 de agosto –, e em 2012 entrou em vigor – Decreto-lei n.º 176/2012⁵, de 2 de agosto –, a frequência escolar obrigatória até aos 18 anos. E o absentismo, que já era elevado neste tipo de cursos, dispara para valores absurdamente altos, por vezes atingindo os 40% como, empiricamente, constatei.

Tendo como base esta referência, a revisão da literatura e a reflexão e experiência pessoal acerca desta problemática, nomeadamente a evolução, negativa, que tenho sentido

² Na escola profissional, o termo é “Orientadora de Turma”.

³ Na escola profissional, o termo é “Coordenadora de Curso”.

⁴ Lei n.º 85/2009 - Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27, Assembleia da República.

⁵ Decreto-Lei n.º 176/2012 - Diário da República n.º 149/2012, Série I de 2012-08-02, Ministério da Educação e Ciência.

nestes últimos dois anos em que acumulei o cargo de *Coordenadora de Diretores de Turma* dos cursos profissionalizantes com o de *Diretora de Turma* de um curso profissional, surge-me como pergunta de partida orientadora deste trabalho:

Como pode o Diretor de Turma atuar perante casos de absentismo de forma a gerir a permanência dos alunos na escola ?

E, na sequência, podem ser abordadas duas subquestões:

Como recuperar o aluno para a frequência escolar ?

Como minimizar as consequências desse absentismo na vida escolar do aluno ?

Na tentativa de resposta às questões levantadas, o trabalho que aqui apresento divide-se em duas partes: na primeira parte, uma fundamentação teórica ao tema tratado, com uma perspetivação da escola como organização, a caracterização do ensino profissionalizante em Portugal, a definição do termo *absentismo escolar* no âmbito deste trabalho e a descrição do papel do diretor de turma. Na segunda parte faço a contextualização do trabalho, nomeadamente caracterizando a escola em causa, enquadrando-a nos modelos teóricos discutidos previamente, descrevendo o modo como os cursos profissionais foram (e são) implementados e apresentando os números, causas e consequências do absentismo identificado, medidas adotadas para contrariar o mesmo e, finalmente, uma reflexão sobre o meu percurso profissional e como o mesmo é influenciado pela necessidade da gestão do absentismo escolar, nos diversos papéis que represento, mas em particular como *Diretora de Turma*.

SUMÁRIO EXECUTIVO

É verdade quando a filosofia diz que a vida só pode ser compreendida olhando-se para trás. No entanto, esqueceram-se de outra frase: que ela só pode ser vivida olhando-se para a frente.

Søren Kierkegaard⁶

Desde cedo considerei o trabalho e o conhecimento como formas de valorização e afirmação pessoal.

Foi com este lema que precocemente, apenas com 16 anos e por iniciativa própria, encetei a minha experiência profissional numa empresa construtora de máquinas têxteis, onde trabalhei dois anos e meio como desenhadora técnica de máquinas. Simultaneamente conclui os estudos do ensino secundário, tendo frequentado o 10º, 11º e 12º no ensino complementar noturno.

Entre 1988 e 1992, fiz várias formações em informática, tendo frequentado a *Licenciatura de Matemática da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto* e, simultaneamente, trabalhado como programadora informática e *explicadora* de matemática.

Em 1992, interrompi a licenciatura e iniciei o *Bacharelato de Informática no Instituto Superior de Engenharia do Instituto Politécnico do Porto*, que concluí em 1995, seguido da licenciatura, que terminei em 1998, no mesmo estabelecimento de ensino.

Também em 1992 surge a minha entrada na formação profissional, com a possibilidade de lecionar a disciplina *Introdução à Informática* em cursos de *Aprendizagem* – subsistema do ensino secundário. Desde essa data que mantive uma participação regular como formadora em ações de formação profissional de informática.

Devido a esta experiência, e por esta ser uma área que me atraía e apresentava novos desafios, decidi que necessitava de alguma formação pedagógica, pelo que, em 1993, frequentei dois cursos de *Formação Pedagógica de Formadores*, um com 252 horas e outro, específico para a *Aprendizagem*, de 54 horas.

⁶ Filósofo e teólogo dinamarquês – 1813/1855

Em outubro de 1995, iniciei a minha atividade docente na *Escola Profissional Bento de Jesus Caraça – Delegação do Porto* (EPBJC), onde lecionei a disciplina *Aplicações Informáticas* ao primeiro e terceiro ano do curso profissional *Técnico de Informática Aplicada* e orientei dois grupos de projeto, do mesmo curso, para apresentação na *Prova de Aptidão Profissional* (PAP). Desenvolvi esta atividade em simultâneo com o trabalho na empresa *I2S Informática – Sistemas e Serviços, S.A.*, onde era responsável pela formação a clientes.

Em julho de 1996 surgiu o convite da direção da EPBJC para um contrato a tempo parcial (25 horas semanais), o que influenciou a minha decisão de optar pelo ensino como atividade profissional principal. Este contrato passou a tempo inteiro (35 horas semanais) em setembro de 1997.

Assim, entre 1996 e 2009, exerci a minha atividade docente na EPBJC, onde além de lecionar as disciplinas da área técnica dos cursos profissionais de informática desempenhei os seguintes cargos: membro do Conselho de Direção, membro do Núcleo de Inserção Profissional, coordenadora dos cursos profissionais de informática, orientadora educativa de turma, orientadora da PAP e orientadora do estágio integrado nos mesmos cursos.

Organizei ainda dois ciclos de conferências, *Nova Vaga da Informática*, em 1997 e 1999, destinados aos alunos e docentes da EPBJC, com a finalidade de proporcionar a todos, e em particular aos alunos, novos saberes, contactos e experiências.

Durante este período, e porque penso que a contínua troca de experiências e conhecimento é fundamental, frequentei, em 1997, outro curso de *Formação Pedagógica de Formadores*, com a duração de 120 horas. Em 2000, concluí a *Profissionalização em Serviço*, com a duração de dois anos, na *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto*, no grupo de recrutamento *550-Informática*; e em 2002 concluí a pós-graduação em *Tecnologia Multimédia*, na *Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto*.

Em 2000, pedi a certificação como formadora de *Formação Contínua de Professores* e desde essa data que ministrei diversas formações de professores – quer na área técnica quer na área pedagógica – em diferentes centros de formação.

Em 2004 lecionei, pela primeira vez e por contratação de escola, numa escola secundária pública com um horário de três horas letivas diurnas – no curso *Tecnológico de Informática* – e quatro horas letivas noturnas – no ensino recorrente. Esta experiência, de apenas um ano letivo, serviu para me aperceber da diferença de cultura organizacional entre a escola profissional e a escola secundária, bem como a diferente visão que os professores, de uma e de outra escola, tinham sobre a escola, os colegas, os alunos e o currículo.

Em 2006, entrei para o Quadro de Zona Pedagógica do Porto, no grupo de recrutamento 550-*Informática*, tendo ficado colocada na *Escola Secundária de S. Pedro da Cova (ESSPC)*, onde ainda hoje me encontro, e desde 2009, já como Quadro de Escola. Desde essa data que, além de docente das disciplinas da área técnica dos cursos profissionais de informática e da disciplina *Tecnologias da Informação e Comunicação*, desempenhei os seguintes cargos: diretora do curso profissional *Técnico de Informática de Gestão*, orientadora da PAP, orientadora de estágio integrado nos cursos de informática, membro da equipa ENEB/ENES (programas informáticos de apoio aos exames nacionais e de equivalência à frequência do ensino básico e secundário), membro da equipa do Plano Tecnológico da Educação (PTE), diretora de turma e coordenadora dos diretores de turma dos cursos profissionalizantes.

Entre 2006 e 2009, mantive, em regime de acumulação, a minha colaboração com a EPBJC onde, além da docência de algumas disciplinas e a direção do curso de educação e formação (CEF) tipo 5 – ensino secundário – *Técnico de Informática*, orientei o estágio integrado na profissionalização em serviço de uma docente do grupo de recrutamento 550 - *Informática*.

No ano letivo 2012/13, a Direção da ESSPC decidiu que deveria existir um *Coordenador dos Diretores de Turma dos cursos profissionalizantes* – que engloba cursos profissionais, de educação e formação (CEF) e vocacionais –, tendo-me nomeado para o cargo, que desempenhei nestes dois últimos anos letivos (2012/13 e 2013/14), em simultâneo com a direção de turma da turma 2012/15 do curso profissional *Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos*. Se, como docente, já tinha uma perceção que muitos alunos faltavam indiscriminadamente às aulas, com o desempenho destes dois cargos tomei conhecimento da realidade dos valores que o absentismo apresenta no cursos profissionalizantes e que se agravou com a entrada em vigor da escolaridade obrigatória até aos 18 anos. Em particular, como coordenadora dos diretores de turma dos cursos referidos, todos os dias assisto às dificuldades com que os diretores de turma se debatem para conseguir gerir este fenómeno e as suas consequências quer para os alunos, que vão desde o elevadíssimo insucesso escolar ao abandono precoce; quer para a escola, que vê esses números influenciarem negativamente a sua avaliação. Sendo uma área em que ainda poucos estudos se podem observar⁷, e destes ainda menos nos cursos profissionais, tornou-se claro para mim que esta deveria ser a minha área de reflexão.

Entretanto, e sempre com a máxima em mente do *conhecimento como valorização*, além das formações mais relevantes já referidas, fui frequentando diversas ações de formação, quer da área técnica quer da área pedagógica, das quais posso citar, e apenas como exemplo do último ano, uma ação de formação subordinada ao tema *Formação em Lideranças*, o *Curso Online Aberto e Massivo (Massive Open Online Course – MOOC)* subordinado ao tema *Inclusão e Acesso às Tecnologias 2014*, no âmbito do projeto europeu *SENnet*, e, obviamente, o (este) *Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar*.

⁷ A maioria dos estudos centra-se no abandono escolar

PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 PERSPETIVAR A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

Perspetivar a escola como organização tem sido, sem dúvida, uma das áreas de estudo mais abordada pelos investigadores do pensamento educacional.

Uma escola é um mundo tão complexo que, como organização e como refere Estêvão (2004, pp. 52-53), apesar de “institucionalizada”, ou seja pressionada pelas instituições e, em particular, pelo Estado, podemos considera-la “fractalizada e multidiscursiva”, tantos são os pontos de vista e lógicas de ação que advêm dos diversos atores. Nesta multitude de caracterizações, encontrar um só modelo que caracterize a escola como organização é uma tarefa complexa e até improvável de concretizar. Desta forma, optei por descrever os três modelos em que identifiquei características que enquadram a escola onde exerço, como posteriormente demonstrarei.

1.1 A ESCOLA BUROCRÁTICA

Max Weber, sociólogo alemão, desenvolveu a teoria do modelo organizacional burocrático que se disseminou nas administrações de todo o mundo e, em particular, na administração pública europeia (Costa, 2003, p. 41).

A burocracia, tal como entendido por Max Weber, consiste na tentativa de gerir e formatar o comportamento humano para obtenção da máxima eficiência e controlo:

Uma vez totalmente estabelecida, a burocracia é a mais difícil de destruir de entre as estruturas sociais. Burocracia é o meio de transformar ação social em ação racionalmente organizada (...). Sob condições iguais, a ação racionalmente organizada e direta é superior a qualquer outro comportamento coletivo e também a qualquer ação social que se lhe oponha. Onde a gestão foi completamente burocratizada, o sistema de domínio resultante é praticamente indestrutível. (Weber, 1978, p. 987)

Apesar de duramente criticado por diversos autores, tem-se revelado difícil evitar a abordagem deste modelo porque, como referido por Estêvão (2001):

O modelo burocrático, enquanto modelo analítico, apresenta dimensões que possibilitam a compreensão de alguns aspetos relacionados com a estruturação e o funcionamento das organizações em geral e das educativas em particular. (Estêvão, 2001, p. 177)

E, na sequência, Estêvão (ibidem) destaca algumas características do modelo burocrático que se encontram nas organizações educativas (tabela 1):

MODELO BUROCRÁTICO	ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS
Um grau de formalização e de complexidade acentuado.	O controlo formal, assente em leis e regulamentos, determina à <i>priori</i> a conduta exigida.
A orientação por objetivos.	Conjunto único de objetivos claros (<i>curricula</i>) que orientam o seu funcionamento.
Centralização da estrutura da autoridade, com cadeias de comando formais entre os diferentes níveis hierárquicos.	Níveis hierárquicos superiores (Ministério da Educação e respetivos departamentos) que traduzem os objetivos em critérios racionais de execução para os professores e outros atores.
Processos racionais e centralizados de tomada de decisão e de controlo.	Os processos de decisão desenrolam-se segundo o modelo racional de resolução de problemas.
Exercício profissionalizado de funções.	Sistema fundamentalmente fechado em que se estabelece claramente a diferença entre política e administração.

Tabela 1 – Analogia entre as características do modelo burocrático e as encontradas nas organizações educativas, baseada em Estêvão (2001).

Assim, a organização como burocracia tem servido de modelo de análise aos investigadores “de acordo com uma perspetiva fundamentalmente descritiva, explicativa ou crítica do funcionamento das instituições escolares” (Costa, 2003, p. 49) mas também como modelo de gestão que os mais altos responsáveis pelo sistema pretendem aplicar à *Escola*.

Em Portugal, diversos autores, nas suas análises do sistema educativo português ao longo da sua evolução, confirmam também a presença – alguns em larga escala – do modelo burocrático, como refere Costa (2003):

De acordo com os trabalhos de investigação (...) que entre nós utilizaram o modelo burocrático na análise da educação, parece ser opinião comum que a administração do sistema educativo português tem assumido marcas óbvias deste modelo organizacional. (Costa, 2003, p. 52)

No entanto, se parece consensual a aplicação do modelo burocrático ao funcionamento do sistema educativo, o mesmo não se passa relativamente à organização *Escola* em concreto, já que se reconhece a insuficiência das características deste modelo para explicar todas as especificidades da mesma. A escola, pela sua necessidade cada vez maior de inovação e adaptação ao seu contexto individual, não se coaduna com um sistema burocrático centralizado, pois, como afirma Estêvão (2001):

É que apesar de todas as características assinaladas e das suas potencialidades analíticas, este modelo pouco nos informa, pelo menos em algumas das suas leituras, sobre os processos dinâmicos das organizações educativas, sobre a eventualidade e a normalidade da ocorrência de conflitos, sobre as lógicas diferenciadas de interação dos atores, sobre os seus jogos estratégicos, sobre a permeabilidade das organizações aos seus meios. (Estêvão, 2001, p. 183)

Podemos ainda verificar que, quando implementada de forma excessiva, a racionalidade burocrática passa a ter consequências imprevistas, como apresentado por Merton (1957) na sua identificação das disfunções da burocracia (tabela 2):

BUROCRACIA	
CARACTERÍSTICAS	DISFUNÇÕES
Um grau de formalização e de complexidade acentuado	Excesso de formalismo ⁸ : na burocracia, a necessidade de documentar e de formalizar todas as transações pode conduzir ao excesso de formalismo, traduzido, por exemplo, em excesso de documentação.
A orientação por objetivos	Ignorância dos objetivos estratégicos: a burocracia torna as normas e as regras absolutas, como método de garantir a padronização do funcionamento, pelo que o <i>burocrata</i> passa a trabalhar mais em função dessas rotinas do que em função dos objetivos organizacionais.
Centralização da estrutura da autoridade, com cadeias de comando formais entre os diferentes níveis hierárquicos	Decisões tomadas por não especialistas: a burocracia tem por base uma rígida hierarquização da autoridade. Portanto, quem toma decisões, em qualquer situação, é aquele que possui a mais elevada categoria hierárquica, independentemente do seu conhecimento sobre o assunto.
Processos racionais e centralizados de tomada de decisão e de controlo	
Exercício profissionalizado de funções	Ao enfatizar os cargos e não as pessoas, a burocracia tem como uma de suas características a impessoalidade no relacionamento entre funcionários, já que não há espaço para a chamada organização informal (que fatalmente ocorre) ou para a expressão de diferenças individuais que possam introduzir variações no desempenho das atividades organizacionais.

Tabela 2 – Análise das disfunções da burocracia, baseada em Merton (1957)

Desta forma se percebe que a ênfase colocada na persecução do cumprimento das regras acaba por se transformar “em rigidez e incapacidade de ajustar facilmente” (Merton, 1957), entrando assim em conflito com o atual paradigma de escola flexível que necessita de acompanhar a sociedade em constante mudança.

⁸ A mais conhecida das disfunções da burocracia – tanto que *burocrata* passou a ser um epíteto muito pouco lisonjeiro a quem ou ao que é aplicado.

1.2 A ESCOLA DEMOCRÁTICA

A aplicação do modelo democrático à escola tem sido, como afirma Costa (2003, p. 55), “defendida apaixonadamente por diversos intervenientes educativos (professores, alunos, pais)”.

Este modelo concentra-se menos na dimensão formal das organizações para se focar na integração dos indivíduos nas organizações, o que o situa na teoria das relações humanas.

Esta nova abordagem ao contexto organizacional obrigou à presença de novos atores:

(...) novos técnicos – especialistas em psicologia e sociologia das organizações –, novos espaços de intervenção – o comportamento humano nas organizações – e novas áreas de investigação: as estruturas informais na organização, as necessidades, motivações e satisfação individual e grupal, a liderança, a dinâmica de grupos, a participação nos processos de decisão (...) (Costa, 2003, p. 59)

Com base neste novo olhar sobre as organizações, John Dewey, pedagogo e filósofo americano, apresenta-nos uma conceção democrática da escola como modelo da sociedade ideal, “caracterizando um modelo de funcionamento democrático que valorize a participação do educando nos processos democráticos” (Costa, 2003, p. 63).

Na sequência deste pensamento e da constatação do que tem vindo a ser “equacionado no contexto educativo português, de modo especial no que diz respeito à organização e administração das escolas” (Costa, 2003, p. 67), podemos falar de duas áreas de aplicação da imagem da escola como democracia: a comunidade educativa e a gestão democrática das escolas.

A escola como comunidade educativa é introduzida em 1980, no *Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo* – Decreto-lei n.º 553/80⁹, de 21 de novembro –, e é, em 1986, alargada ao sistema educativo em geral pela *Lei de Bases do Sistema Educativo* – Lei n.º 46/86¹⁰, de 14 de outubro –, que refere:

⁹ Decreto-Lei n.º 553/80 - Diário da República n.º 270/1980, Série I de 1980-11-21, Ministério da Educação e Ciência.

¹⁰ Lei n.º 46/86 - Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, Assembleia da República.

Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

Alínea l) do artigo 3º da Lei 46/86, de 14 de outubro

Os trabalhos da *Comissão de Reforma do Sistema Educativo* (CRSE)¹¹ – cuja atividade decorreu na segunda metade da década de 80 do séc. XX – relativos à administração, direção e gestão das escolas também desenvolvem e aprofundam este conceito de comunidade educativa, intimamente articulada com a ideia de projeto educativo e com a autonomia.

Essa ideia da comunidade educativa, que tem sido sempre incentivada, é retomada com a publicação de legislação que promove o envolvimento de toda a comunidade abrangida pela escola, conforme reforçado no *Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário* – Decreto-lei n.º 75/2008¹², de 22 de abril:

Em primeiro lugar, trata-se de reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Para tanto, torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola. Uma tal intervenção constitui também um primeiro nível, mais direto e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve.

Este objetivo é concretizado, no presente decreto-lei, através da instituição de um órgão de direção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas.

A este órgão colegial de direção — designado conselho geral — cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades).

Preâmbulo do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril

¹¹ Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86 - Diário da República n.º 18/1986, Série I de 1986-01-22, Presidência do Conselho de Ministros.

¹² Decreto-Lei n.º 75/2008 - Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22, Ministério da Educação.

Este conceito é reforçado no Decreto-lei n.º 137/2012¹³, de 2 de julho:

(...) o Governo pretende promover a sua revisão [do DL 75/2008] com vista a dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação. Para tal contribuirá (...) o reforço da abertura à comunidade.

Preâmbulo do Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Já a (tentativa) de gestão democrática das escolas é bem visível nos seus órgãos colegiais e é possível destacar algumas características do modelo democrático que se encontram nas organizações educativas (tabela 3):

MODELO DEMOCRÁTICO OU COLEGIAL	ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS
Modelo de organização fortemente normativo.	Modelo de gestão fortemente normativo.
Em contraste com a conceção de autoridade formal do modelo burocrático, a autoridade profissional tem por base a competência especializada dos atores.	Defende-se a autoridade profissional da classe docente traduzida, nomeadamente, no seu predomínio progressivo na tomada de decisões escolares.
Existe um conjunto comum de valores, que enquanto linhas orientadoras da ação, devem guiar o funcionamento da organização.	Utiliza-se um projeto comum orientador da linha pedagógica e um processo de constituição dos órgãos escolares e de tomada de decisões do tipo eletivo colegial com base no modelo da representatividade formal.
Democraticamente, os diversos órgãos de gestão e coordenação devem ser constituídos através da representação formal, com base em procedimentos eleitorais periódicos que cada setor de interesses realiza.	
As tomadas de decisão surgem através do consenso ou compromissos em ambiente de colegialidade.	
A gestão está aberta à participação de todos os atores.	A representatividade de todos os atores, que permite a participação, está sempre garantida em, pelo menos, um dos órgãos de gestão.

Tabela 3 – Analogia entre as características do modelo democrático e as encontradas nas organizações educativas, baseada em Costa (2003)

¹³ Decreto-Lei n.º 137/2012 - Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02, Ministério da Educação e Ciência.

Se bem que o modelo democrático aplicado à escola se baseia em dois pilares fundamentais: “a participação e a democracia organizacional (nomeadamente do tipo colegial)” (Costa, 2003, p. 71), na realidade a harmonia destes conceitos defendida pelos que subscrevem esta teoria não é tão plena, até porque se reconhece:

(...) que os conflitos são normais e se constituem fatores significantes da promoção de mudanças. Por outro lado, reconhece-se que a participação dos atores pode ser intensa mas simultaneamente inconstante e que as metas organizacionais são ambíguas e sujeitas a interpretações políticas nem sempre coincidentes (...) (Estêvão, 2001, p. 184)

Assim, podemos afirmar que, atualmente, mais que organizada por regras burocráticas ou por consensos democráticos, a escola se organiza em função dos resultados dos conflitos gerados pelos seus participantes, pelo que os pressupostos do modelo democrático podem não se aplicar totalmente à realidade organizacional das escolas, como a seguir se expõe.

1.3 A ESCOLA POLITICA

Contrário aos modelos burocrático e democrático, o modelo político surge no âmbito de profundas alterações das teorias organizacionais e administrativas, que inverteu:

(...) os pressupostos dominantes e inerentes aos modelos clássicos tais como a racionalidade [do modelo burocrático] e a previsibilidade organizacional [do modelo democrático]. (Costa, 2003, p. 75)

As organizações surgem então como mini sistemas políticos, com disputas entre os intervenientes que se organizam, conluem e/ou negociam em função dos seus objetivos pessoais ou de grupo.

Em particular, e segundo diversos autores, as organizações escolares apresentam as características ideais para aplicação dos modelos de análise política, nomeadamente por duas razões: primeiro devido ao seu funcionamento como *sistema debilmente articulado*¹⁴ e segundo, devido ao carácter conflitual entre a metodologia de tomada de decisões do poder

¹⁴ - *Loosely coupled system* é uma caracterização proposta por Karl Weick (1976), citado por Costa (2003, p. 98), em que “(...) entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional, mas, antes, uma conexão frouxa ou mesmo uma desarticulação entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria (...)”

formal (por exemplo do Diretor) e a do poder que os restantes membros percebem como mais democráticas e adequadas.

Peter Gronn (1986), refere quatro fatores que justificam a referência à escola como *arena política*:

- **escassez de recursos** – Os diferentes grupos não se entendem quanto à necessidade, quantidade, utilização e/ou eficiência dos recursos pretendidos;
- **diversidade ideológica** – As concepções, crenças e atitudes em que baseiam a realidade escolar e os objetivos pedagógicos estão diretamente relacionados com as ideologias defendidas pelos diferentes grupos;
- **conflitualidade de interesses** – Os interesses diversos, quer pessoais quer profissionais, dos diferentes grupos envolvidos são, muitas vezes, contraditórios entre si;
- **diferenças de personalidade** – Mesmo dentro do grupo, a personalidade evidenciada por cada elemento pode levar a confrontos.

Reconhece-se assim a necessidade de ter em conta, além da organização da escola, a conduta dos seus membros, como se pode ver na aplicação dos conceitos do modelo às organizações educativas (tabela 4):

MODELO POLITICO	ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS
Interesses – apresentando cada individuo diversos interesses: pessoais, profissionais e políticos e não sendo individualmente que conseguem atingir os mesmos, associam-se quer formal quer informalmente.	Dos grupos formais podem destacar-se os departamentos/subdepartamentos. Como grupo informal, os que surgem próximos aos decisores e como tal influenciam, ou procuram influenciar, as decisões de acordo com os seus interesses.
Conflito – na sequência da diversidade de interesses já referidos é inevitável que, na hora de decisão, surjam conflitos, que podem e devem ser encarados como benéficos para uma eventual mudança organizacional	Como exemplo do benefício para a Escola a partir de um conflito podemos atentar, por exemplo, à distribuição do crédito de horas de escola que provoca “o conflito” entre os departamento/subdepartamentos, obrigando-os a apresentar projetos que justifiquem essa atribuição.
Poder – os interesses, individuais e de grupo, fortalecem-se em função do poder dos respetivos representantes: seja esse poder <i>formal</i> – de <i>autoridade</i> – ou <i>informal</i> – de <i>influência</i> . Quando em conflito, os vencedores são os que têm mais poder; quando em negociação os melhores resultados são obtidos pelos que têm maior peso organizacional	Nas escolas temos o poder formal, representado pelo Diretor e por todos os que são <i>formalmente</i> detentores de cargos e, como tal, detêm a autoridade; e o poder informal, representado por todos os que, de uma forma ou de outra, conseguem influenciar a tomada de decisões sem estarem formalmente capacitados para tal.
Negociação – toda e qualquer decisão surge, não de um processo racional ou de consenso, mas de complexos processos de negociação que, sem satisfazer totalmente os interesses de indivíduos ou de grupos, satisfazem os que têm maior poder.	Nas escolas assiste-se todos os dias a processos de negociação, intra e inter grupos, tais como, por exemplo, entre direção-docentes, docentes-alunos e direção-alunos. No fundo, pode afirmar-se a escola e o seu dia-a-dia como uma “mesa de negociações”.

Tabela 4 – Analogia entre as características do modelo político e as encontradas nas organizações educativas, baseada em Gronn (1986) e Costa (2003)

Em Portugal, também Natércio Afonso (1993), entre muitos outros, apresenta a escola como um sistema político onde “grupos distintos com interesses próprios” interagem através de “conflitos abertos ou latentes” no sentido de influenciar decisões ou até obter o poder de as controlar.

De reter que a luta constante pelo poder se, por um lado e como afirma Eugénio Silva¹⁵ (2004, p. 99), “ativa dinâmicas no interior” da escola; por outro, “pode converter-se num fator negativo para o desenvolvimento” da escola, no sentido em que se pode perder a coesão organizacional quando os objetivos individuais, ou de algum(ns) grupo(s), se sobrepõem aos da escola.

2 O ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Desde a segunda metade do séc. XX, e com o alargamento da escolarização, o ensino secundário passou a ser uma área crítica das políticas educativas e foi alvo de inúmeras reformas. Aliás, como afirma João Barroso (2006):

A evolução do sistema educativo português tem sido marcada, ao longo das últimas décadas (em particular desde os finais dos anos 60 do século XX), por um conjunto diversificado de reformas, muitas vezes contraditórias, que se sucedem ao ritmo da mudança dos partidos políticos que estão no governo e, muitas vezes, dos próprios ministros, independentemente das forças políticas que representam. Essas reformas têm-se focalizado, sobretudo, nos aspetos estruturais do sistema (configuração curricular, plano de estudos, órgãos de gestão, organismos de formação, etc.), sendo frequentemente justificadas em função de princípios e objetivos gerais (de natureza política, económica ou pedagógica) que acentuam o carácter retórico das medidas tomada. (Barroso, 2006, p. 43)

A par do acréscimo de importância do ensino secundário surge a questão, como afirmam Cerqueira & Martins (2011):

(...) da qualificação dos jovens e a sua entrada no mercado de trabalho. As várias reformas que, desde então, se têm verificado na política educativa portuguesa refletem estes dois vetores, sendo dada uma prioridade absoluta ao ensino profissionalmente qualificante, preparatório da entrada dos jovens na vida ativa (...) (Cerqueira & Martins, 2011, p. 124)

Também Lima & Afonso (2002, p. 12), reforçam a ideia da educação ser vista como a solução para a preparação dos jovens para a vida ativa ao assinalar a “instrumentalização da educação enquanto *fator adiantado* e *infraestrutura* de suporte à competitividade económica e à *empregabilidade*”.

¹⁵ Eugénio Silva aplica as suas análises ao contexto universitário. No entanto, ressalvando a dimensão, muitos dos conceitos, nomeadamente os citados, podem aplicar-se às instituições escolares em geral.

É então na década de 1960 que a *teoria do capital humano*¹⁶ se torna o padrão da economia da educação, substituindo o papel social da educação pelo papel económico.

No caso de Portugal, a *reforma Veiga Simão*¹⁷ – a nunca regulamentada Lei n.º 5/73¹⁸, de 25 de julho – é o ponto de viragem no acesso ao ensino e na orientação da economia. Com a publicação desta lei, Veiga Simão pretendia equiparar ao ensino liceal o ensino técnico. Este último, a partir desse momento preferencialmente designado *ensino profissional*, subia na hierarquia do ensino, dando então a possibilidade de prosseguir estudos no ensino superior.

É também de notar o “aspecto sintomático da intenção de socialização dos jovens para a formação profissional” (Cerqueira & Martins, 2011, p. 132) com a indicação de que “as disciplinas de opção incluirão, pelo menos, (...) uma matéria de índole técnico-profissional”¹⁹, quer no curso geral – que favorece a inserção na vida prática – quer no curso complementar – que visa a conveniente preparação para os diversos cursos superiores ou para, eventualmente, a inserção na vida prática.

Na sequência da revolução de abril de 1974, extingue-se o ensino comercial e técnico, em junho de 1975, e unifica-se o ensino secundário, na tentativa de “inverter o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais” e ir de encontro ao “modelo de escola democrática”, procurando sempre “estabelecer uma relação crítica entre a escola e a produção” por entender que “o estabelecimento de uma barreira entre esses dois mundos reforçaria a divisão capitalista do trabalho” (Stoer, et al., 1990, pp. 23-24).

A política educativa pós aprovação da Constituição, a 2 de abril de 1976, e até à Lei de Bases de 1986 – Lei n.º 46/86²⁰, de 14 de outubro –, procurou permitir ao Estado retomar a

¹⁶ A *Teoria do Capital Humano*, proposta em 1960 por Theodore W. Shultz – economista norte-americano, covencedor do prémio Nobel em 1979 –, defende que os investimentos em educação e saúde podem aperfeiçoar as aptidões e habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que, em larga escala, pode influenciar positivamente as taxas de crescimento dos países.

¹⁷ José Veiga Simão foi professor universitário e político, tendo assumido o cargo de Ministro da Educação Nacional entre 1970 e 1974, Ministro da Indústria e Energia entre 1983 e 1985 e Ministro da Defesa Nacional entre 1997 e 1999. Como Ministro da Educação Nacional foi responsável pelo início do ensino misto no ensino primário e pela criação das Universidades de Aveiro e do Minho, em 1973.

¹⁸ Lei n.º 5/73 - Diário do Governo n.º 173/1973, Série I de 1973-07-25, Presidência da República.

¹⁹ Lei n.º 5/73 (cf. nota 18), ponto 9, Base IX.

²⁰ Lei n.º 46/86 (cf. nota 10).

administração da educação, tentando recuperar das “derivas revolucionárias” e introduzir “critérios de «racionalidade técnica» na decisão política” (Barroso, 2003, p. 68).

A década de 1980, influenciada por uma “racionalidade económica globalmente emergente e impositiva” (Cerqueira & Martins, 2011, p. 134), é marcada por reformas em que uma das questões centrais é a (re)introdução de uma via vocacional no ensino secundário.

Este processo tem o seu primeiro ensaio com a publicação do Decreto-lei n.º 240/80²¹, de 19 de julho, que cria o 12º ano como término do ensino secundário organizado em duas vias – via ensino e via profissionalizante. Com a Portaria n.º 684/81²², de 11 de agosto, foram definidos os planos curriculares da via profissionalizante, limitando o prosseguimento de estudos à frequência do ensino superior politécnico e, assim, condenando esta tentativa ao fracasso, pela carga negativa de reprodução social associada.

É a *reforma Seabra*²³ – Despacho Normativo n.º 194-A/83²⁴, de 21 de outubro – que dá início à “reinstucionalização de uma via vocacional no Ensino Secundário” (Stoer, et al., 1990, p. 25) e onde é dito que:

A política de educação do Governo dá prioridade à institucionalização de uma estrutura de ensino profissional no ensino secundário, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico que permita a satisfação das necessidades do País em mão-de-obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para os jovens.

Preâmbulo do Despacho Normativo n.º 194-A/83, de 21 de outubro

Este despacho cria os cursos técnico-profissionais e profissionais a ministrar após o 9.º ano de escolaridade. Estes cursos distinguem-se entre si pela existência de paralelismo completo com a via de ensino e a prioridade para alunos matriculados no 10º ano – cursos técnico-profissionais – e a preocupação com a inserção (quase imediata) na vida ativa e a prioridade para alunos que não frequentam a escola – cursos profissionais. Para

²¹ Decreto-Lei n.º 240/80 - Diário da República n.º 165/1980, Série I de 1980-07-19, Ministério da Educação e da Ciência.

²² Portaria n.º 684/81 - Diário da República n.º 183/1981, Série I de 1981-08-11, Ministério da Educação e da Ciência.

²³ José Augusto Seabra foi poeta, ensaísta, professor e político, tendo assumido o cargo de Ministro da Educação entre 1983 e 1985, altura em que procurou relançar o ensino profissionalizante em Portugal.

²⁴ Despacho Normativo n.º 194-A/83 - Diário da República n.º 243/1983, 1º Suplemento, Série I de 1983-10-21, Ministério da Educação - Gabinete do Ministro.

implementação e acompanhamento destes cursos são criadas as *Comissões Regionais para o Ensino Técnico-Profissional*²⁵: Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve. A criação desta via de ensino surge segundo uma orientação para a resposta às necessidades do sistema económico, “na medida em que apenas se obriga à identificação dos setores em desenvolvimento e não à identificação dos perfis, isto é, à identificação de uma estrutura qualitativa dos empregos” (Marques, 1994, p. 62).

Em 1984, Portugal é visitado pela OCDE²⁶ que, no seu relatório do *Exame da Política Educativa de Portugal*, conclui que existe:

- 1) a necessidade de dar prioridade absoluta à formação vocacional na educação;
- 2) a necessidade do ensino prático (“quase não-existente”) em Portugal;
- 3) a necessidade de a formação prática dos estudantes começar antes do 10º ano de escolaridade. (Stoer, et al., 1990, p. 31)

A 12 de junho de 1985, Portugal assinou o tratado de adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE), hoje União Europeia (UE). Esta integração reforça o “discurso da prioridade educativa” para “o conceito de educação intimamente ligado ao mundo da economia e do trabalho” e reforça a “urgência em realizar uma reforma educativa global que desse coerência ao sistema de ensino e respondesse às necessidades que o sistema económico, nesta fase de integração europeia, atribui à educação” (Teodoro & Aníbal, 2007, p. 18).

Desde 1980 foram apresentados e debatidos vários projetos “não tendo havido condições políticas para a aprovação de uma Lei que sucedesse à nunca regulamentada Lei nº 5/73²⁷” (Alves, 2006, p. 4). Entretanto, a “exigência constitucional de uma Lei de Bases” e a necessidade de “estabilizar e clarificar a organização do sistema educativo” bem como a criação da *Comissão de Reforma do Sistema Educativo* (CRSE)²⁸ – que tomou posse a 18 de março de 1986 – terão contribuído para a construção e aprovação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) – Lei n.º 46/86²⁹ (Alves, 2006, p. 4).

²⁵ Criadas pelo Despacho n.º 88/ME/83, de 28 de setembro, e regulamentadas pelo Despacho n.º 134/ME/83, de 29 de novembro, foram extintas pelo Despacho Normativo n.º 15/89, de 30 de janeiro.

²⁶ OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

²⁷ Lei nº 5/73 (cf. nota 18).

²⁸ Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86 (cf. nota 11).

²⁹ Lei n.º 46/86 (cf. nota 10).

A LBSE definiu os princípios da organização do sistema educativo, entre os quais, o da “escolaridade de segunda oportunidade”; o favorecimento da “orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho”; a “existência de cursos predominantemente orientados para a vida ativa”; e a “formação profissional”³⁰; apontando portanto para uma clara ligação entre formação e emprego/progressão profissional.

Tendo definido como prioridade educativa o ensino profissional, o Ministério da Educação publica o Decreto-lei n.º 397/88³¹, de 8 de novembro, em que cria o *Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional* (GETAP), que tem por funções:

(...) desenvolver e adotar um quadro de referência que racionalize e oriente as ações de ensino técnico, artístico e profissional, constituindo um paradigma para as formações sistemáticas, regulares ou não, proporcionadas pela educação escolar, normal ou especial.

Preâmbulo do Decreto-lei n.º 397/88, de 8 de novembro

É na sequência do trabalho do GETAP que serão criadas as Escolas Profissionais e os percursos dos cursos profissionais como hoje os conhecemos.

Em 1989, foi publicado o Decreto-lei n.º 26/89³², de 21 de Janeiro, que definia o modelo de *Escola Profissional* (EP) – por definição, escolas privadas – e para a criação das quais o GETAP procurava cativar parceiros locais, já que as EP deveriam surgir, não pela mão do Estado, mas sim através de um contrato-programa entre o Estado e esses parceiros.

Dos diversos elementos inovadores revelados por esta iniciativa, pode-se destacar, que se criou:

(...) uma nova oportunidade educativa que foi amplamente procurada ao longo de muitos anos por uma população jovem que se encontrava motivada para a realização de um percurso de formação inicial mais curto (podendo incluir ou não o acesso ao ensino superior), mais prático e articulado com os seus contextos de vida e capaz de promover a sua participação cidadã e a sua integração social e profissional. (Azevedo, 2010, p. 26)

³⁰ Lei n.º 46/86 (cf. nota 10), alínea i) do artigo 3º, alínea f) do artigo 9º, número 3 do artigo 10º e artigo 19º da), respetivamente.

³¹ Decreto-Lei n.º 397/88 - Diário da República n.º 258/1988, Série I de 1988-11-08, Ministério da Educação.

³² Decreto-Lei n.º 26/89 - Diário da República n.º 18/1989, Série I de 1989-01-21, Ministério da Educação.

Evidencia-se, no entanto, que será de relacionar esta medida da política educacional com o facto de Portugal ter integrado a Comunidade Europeia, como mencionado por Fátima Antunes (2004):

(...) esta quase filiação, inscrita nos aspetos mais políticos e ideológicos (relativos a orientações crescentemente influentes e a prioridades intensamente sublinhadas, no contexto comunitário, no que toca ao ensino e formação profissional pós-obrigatórias dos jovens), com forte e inegável incidência nas questões mais pragmáticas de canalização de fundos e financiamento de iniciativas. (Antunes, 2004, p. 110)

E Fátima Antunes (ibidem) refere ainda que esta relação, aparentemente, não só viabiliza ou inibe mas também induz ou cria:

(...) condições que, direta ou indiretamente, conduzem ao surgimento de determinadas opções políticas nacionais. Assim, o facto de, subitamente, Portugal, (...) dispor de um fluxo de financiamentos avultados para o ensino/formação profissional pós-obrigatória dos jovens, enquanto, em simultâneo, não existia um sistema estruturado para o efeito, no âmbito dos ministérios do Emprego ou da Educação, pode ter-se configurado como um incentivo importante para a elaboração de medidas políticas capazes de aproveitar tais meios. (Antunes, 2004, p. 111)

A regulamentação das escolas profissionais foi alvo de reformulação pelo Decreto-lei n.º 70/93³³, de 10 de março, que introduziu algumas alterações ao regime de criação e funcionamento das escolas profissionais, e pelo Decreto-lei n.º 4/98³⁴, de 8 de janeiro, que considerando “urgente a definição de uma estratégia corretiva, com vista a combater as fragilidades existentes, não perdendo, antes consolidando, as potencialidades contidas no ensino profissional”, procede ao estabelecimento do “regime de criação, organização e funcionamento de escolas e cursos profissionais no âmbito do ensino não superior”, mantendo o foro privado das escolas, embora abrindo a hipótese à criação de escolas profissionais públicas “para assegurar a cobertura de áreas de formação ou de regiões do País não contempladas pela rede de escolas profissionais existentes”.

Quase em simultâneo com a criação dos cursos e das escolas profissionais, e no sentido de reestruturar os cursos técnico-profissionais, implementados em 1983, são criados,

³³ Decreto-Lei n.º 70/93 - Diário da República n.º 58/1993, Série I-A de 1993-03-10, Ministério da Educação.

³⁴ Decreto-Lei n.º 4/98 - Diário da República n.º 6/1998, Série I-A de 1998-01-08, Ministério da Educação.

pelo Decreto-lei n.º 286/89³⁵, de 29 de agosto, os cursos tecnológicos – ou *Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Ativa (CSPOVA)* – nas escolas, públicas ou privadas, com ensino secundário.

Estes cursos funcionarão nestas escolas em paralelo com os cursos profissionais das escolas profissionais até à *Reforma do Ensino Secundário de 2004* – Decreto-lei n.º 74/2004³⁶, de 26 de março – que se assume como “uma reforma que constitui componente estratégica nuclear no âmbito de uma política de educação determinada em obter resultados, efetivos e sustentados, na formação e qualificação dos jovens” e fortalece a aposta nos “cursos profissionais, vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, permitindo o prosseguimento de estudos”³⁷. Esta aposta é reforçada pela possibilidade de estes cursos passarem a ser “ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo que ofereçam o nível secundário de educação”³⁸ e que até então só eram oferecidos por escolas profissionais. “O ensino profissional deixa de ser, assim, uma modalidade especial de educação, para fazer parte integrante da diversidade de ofertas do ensino secundário” (Orvalho & Silva, 2008, p. 5). Este princípio é confirmado pela Portaria 550-C/2004³⁹, de 21 de maio, que refere:

Consolida-se na presente portaria a possibilidade de os cursos profissionais até ao presente ministrados, sobretudo, nas escolas profissionais privadas poderem passar a funcionar, a par da restante oferta formativa de nível secundário, nas escolas secundárias públicas.

Preâmbulo da Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio

³⁵ Decreto-Lei n.º 286/89 - Diário da República n.º 198/1989, Série I de 1989-08-29, Ministério da Educação.

³⁶ Decreto-Lei n.º 74/2004 - Diário da República n.º 73/2004, Série I-A de 2004-03-26, Ministério da Educação.

³⁷ Decreto-Lei n.º 74/2004 (cf. nota 36), preâmbulo.

³⁸ Decreto-Lei n.º 74/2004 (cf. nota 36), ponto 2 do artigo 1º.

³⁹ Portaria n.º 550-C/2004 - Diário da República n.º 119/2004, 1º Suplemento, Série I-B de 2004-05-21, Ministério da Educação.

E sequencialmente, é publicado o Despacho n.º 14758/2004⁴⁰, de 23 de julho, que define:

(...) as condições essenciais não expressamente previstas no citado diploma, para o funcionamento nas escolas ou agrupamentos de escolas integrados na rede pública de estabelecimentos de educação e ensino dos cursos profissionais do nível secundário de educação(...)

Ponto 1 do Despacho n.º 14 758/2004 (2.ª série), de 23 de julho

É de salientar que, naquele momento, a proposta era que:

No ciclo de formação de 2004-2005 a 2006-2007, os cursos a que se refere o número anterior funcionarão, nos referidos estabelecimentos [escolas ou agrupamentos de escolas integrados na rede pública], em regime de experiência pedagógica, de acordo com as regras definidas no presente despacho.

Ponto 2 do Despacho n.º 14 758/2004 (2.ª série), de 23 de julho

Entretanto, o ciclo governativo é interrompido e a 12 de março de 2005 entra em funções o XVII Governo Constitucional, que refere no seu programa ser “um objetivo fundamental do Governo a crescente aproximação entre o ensino secundário e o sistema de formação profissional, evitando, assim, o desperdício de energias e recursos” (Constitucional, 2005, p. 47). É com base neste princípio que se dá o crescimento exponencial dos cursos profissionais na escola pública.

2.1 OS CURSOS PROFISSIONAIS NA ESCOLA PÚBLICA

A evolução, entre 2004/2005 e 2006/2007, do número de escolas secundárias com cursos profissionais e o número de turmas desses cursos nessas escolas pode ser observado no gráfico seguinte (figura 1):

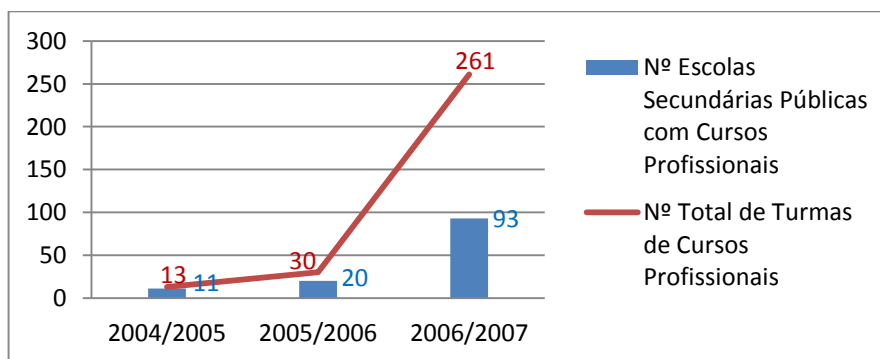


Figura 1 – Evolução dos cursos profissionais nas escolas secundárias no primeiro triénio de funcionamento, baseado em Orvalho & Silva (2008)

⁴⁰ Despacho n.º 14758/2004 (2.ª série) - Diário da República n.º 172/2004, Série II de 2004-07-23, Ministério da Educação - Gabinete do Ministro.

Com o aumento do número de cursos profissionais, estes foram “substituindo gradualmente os cursos tecnológicos”, fazendo com que a oferta do ensino secundário na escola pública, além dos *cursos artísticos especializados*, se divida entre os cursos orientados para o prosseguimento de estudos – *cursos científico-humanísticos* – e os cursos “privilegiando a integração na própria dinâmica do mundo do trabalho, vocacionados para a qualificação profissional inicial através do desempenho profissional específico, permitindo o prosseguimento de estudos” (Orvalho & Silva, 2008) – *cursos profissionais*.

Entretanto, desde 2008, que as orientações europeias sobre política de educação e formação profissional/vocacional continuam no sentido de se privilegiar o “reforço do ensino profissional nos sistemas educativos, e na necessidade de efetiva ligação destes ao mercado de trabalho” conforme citado no Relatório Técnico do Conselho Nacional de Educação (Educação, 2014) *Ensino e Formação Profissional Dual*, nomeadamente com:

- a aprovação, em 2009, pelo Conselho Europeu, do “Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia”, no domínio da educação e formação “EF2020”, que definiu como critério de referência, entre outros, “atingir 50% de jovens a frequentar o ensino secundário profissional/vocacional secundário”;
- a fixação dos “objetivos estratégicos de longo prazo para a cooperação europeia em matéria de Educação e Formação Profissional (EFP) para o período de 2011 a 2020” e ainda reforçando a “importância do ensino profissional na prossecução dos objetivos de flexibilidade e permeabilidade entre os sistemas de ensino profissional”;
- a incitação, na comunicação da Comissão, em 2012, «Repensar a Educação: investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos», aos Estados-Membros para “financiarem a promoção da aprendizagem em contexto de trabalho e modelos de aprendizagem duais, considerados valiosos para a transição da escola para o trabalho”.

Percebe-se assim que a União Europeia, nessa linha estratégica, atribui ao ensino profissional um papel determinante nas políticas públicas de educação e formação a nível europeu e Portugal tem implementado essas políticas nomeadamente com a alteração⁴¹ da escolaridade obrigatória para o ensino secundário – doze anos – e a diversificação das ofertas formativas. Verificou-se, então, um crescimento assinalável do ensino profissional – cursos profissionais das escolas profissionais privadas e das escolas secundárias da rede pública com ensino profissional –, “tornando-se, esta via de educação e formação, o principal responsável pelo aumento da escolarização de nível secundário” (Educação, 2014), como se percebe pelo gráfico seguinte (figura 2):

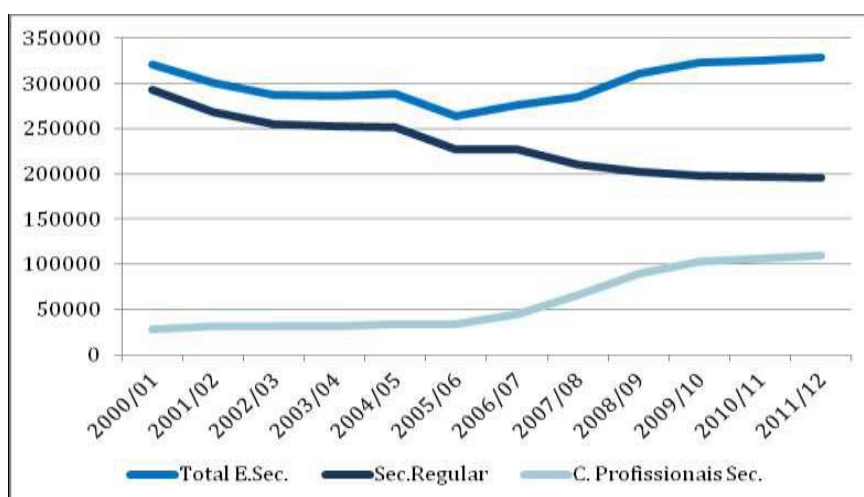


Figura 2 – Evolução do número de jovens matriculados no ensino secundário e nos cursos profissionais de nível secundário, público e privado, no Continente, entre 2000–2012 (Fonte: Educação (2014))

De acordo com diversas estatísticas e as respetivas análises é ainda possível concluir que “os cursos profissionais são a oferta formativa com maior expressão no conjunto das ofertas profissionais” (Educação, 2014).

Mas será este um caso de sucesso ?

⁴¹ Lei n.º 85/2009 (cf. nota 4).

Como já referido, foi em 2005 que o Ministério da Educação, então liderado por Maria de Lurdes Rodrigues:

(...) tomando por base uma experimentação que se estava a realizar, disparou a criação destes cursos nas escolas secundárias, impondo a sua abertura a torto e a direito, em antigos liceus (que nunca deixaram culturalmente de o ser) e em escolas novas com ensino secundário e sem qualquer cultura de ensino profissional, sem qualquer programa de formação dos diretores e dos docentes, sem programa publicamente debatido e escrutinado de equipamentos e instalações para tão grande número de cursos. (Azevedo, 2010, p. 28)

Como resultado, um grande número de escolas – perante a obrigação administrativa de oferecerem estes cursos – criou:

(...) «caixotes do lixo» para onde empurra os adolescentes e jovens com maiores dificuldades de aproveitamento escolar até ao 9º ano. (Azevedo, 2008, p. 28)

Pode-se então temer que, pela forma como foi imposto, este seja “o momento em que o ensino profissional atinge o auge do seu desenvolvimento, chegando agora a todo o tipo de escolas” e, simultaneamente, seja “o momento em que corre mais riscos de desaparecer como referencial positivo, como atenção à progressão de cada aluno, como oportunidade educativa alternativa e de sucesso” (Azevedo, 2008, p. 40).

Se até agora analisamos as políticas educativas que gerem os cursos profissionais, será de todo relevante, para a reflexão em causa, atendermos à tipologia de alunos e ao contexto em que estão integrados quando iniciam, e frequentam, estes cursos. Alexandra Duarte (2012) afirma, quando apresenta quer uma análise às estatísticas oficiais quer alguns estudos de caso sobre os alunos que frequentam esta modalidade educativa – os cursos profissionais –, que se verifica que “os alunos do profissional têm tendencialmente origens sociais mais desfavoráveis do que os seus colegas dos cursos científico-humanísticos” e que se “continua a verificar alguma associação entre os alunos dos cursos profissionais e trajetórias escolares caracterizadas por algum insucesso escolar”, embora já se registe uma “percentagem relevante de alunos com sucesso escolar que optam por cursos profissionais”, o que pode comprovar que o “perfil de procura destes cursos é passível de mudança, sobretudo num contexto de generalização” dos mesmos.

3 ABSENTISMO ESCOLAR

Para se poder refletir sobre qualquer problemática, é necessário começar por definir claramente o que se vai abordar: neste caso o que se entende por *absentismo escolar*.

Genericamente, o termo absentismo significa o *hábito de não comparecer*. Desta definição poder-se-ia deduzir que absentismo escolar significa o *hábito de não comparecer à escola*, ou mais especificamente, o *hábito de não comparecer às aulas*.

Este hábito pode tomar várias formas, de acordo com Catherine Blaya (2003), das quais referirei apenas as *físicas*, ou seja, as que originam faltas de presença⁴²:

Absentismo de atraso – (...) os alunos chegam sistematicamente atrasados ao primeiro tempo e prolongam os intervalos (...)

Absentismo por escolha – (...) [os alunos] ausentam-se da escola pelo menos uma vez por semana, sem autorização (...)

Absentismo crónico – (...) uma ausência correspondente a 65% do tempo de presença escolar obrigatória num trimestre.

Absentismo justificado pelos pais[/EE] – os alunos absentistas são desculpados e defendidos pelos pais (...) (Blaya, 2003, pp. 21-23)

A estes tipos, acrescento o *absentismo sancionatório*, ou seja o absentismo que reflete as ausências dos alunos por estarem sob a medida sancionatória de suspensão.

Importa também distinguir absentismo de abandono, já que só o primeiro será alvo da minha reflexão.

De acordo com Ana Benavente et al. (1994):

O conceito de abandono escolar carece de definição; abandono ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência ou ...a morte. (Benavente, et al., 1994, p. 24)

Durante o ano letivo, nem sempre é fácil perceber quando se passa de uma situação de absentismo para abandono escolar. Enquanto no absentismo temos quebras de conexão, entre o aluno e a escola, parciais e descontinuadas – algumas horas, alguns dias, algumas semanas – o abandono pressupõe uma rutura definitiva com a escola, dentro da idade de frequência obrigatória (García Gracia, 2013, p. 28). E, se é verdade que um – o absentismo – conduz ao

⁴² E que dão origem ao absentismo mensurável. A expressão «*tu não estás cá*» que os professores aplicam, cada vez mais, a muitos alunos traduz-se, também segundo Blaya (2003) num “absentismo de interior ou *drop in*” que exigiria uma outra abordagem e não se enquadra na reflexão que pretendo fazer.

outro – o abandono –, esta reflexão abrange apenas o absentismo nas suas diferentes exemplificações, tal como anteriormente referido.

Para calcular a taxa de absentismo não podemos recorrer às estatísticas regulares da educação. O seu cálculo baseia-se na diferença entre o número de alunos matriculados e o número de alunos que assistem às aulas num determinado momento, somando a estes últimos os que não assistem por razões justificadas (García Gracia, 2013, p. 29). Calculada desta forma, a taxa de absentismo pode variar por parte do dia – manhã, tarde –; por disciplina ou por horas específicas – primeiro tempo, último tempo. É portanto correto afirmar-se que:

(...) a medida do absentismo escolar é particularmente complexa, devido ao seu carácter dinâmico e fluido, que obriga as escolas a um controlo e (re)cálculos regulares. (...) Paradoxalmente, a ausência de informação estatística contribui para a invisibilidade do absentismo quando é bem sabido que o fenómeno tende a concentrar-se em alguns territórios (...) (García Gracia, 2013, p. 29)

Apesar de não se dispor desta estatística sobre o absentismo, a verdade é que o registo de dados que nos permite calcular a mesma sempre foi feito, pelo que apenas é necessária a vontade de a calcular, analisar e propor soluções, como tem sido feito relativamente ao abandono escolar.

3.1 AS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DO ABSENTISMO

Com base na classificação dos tipos de absentismo referidos anteriormente, é possível identificar as causas que dão origem ao mesmo, de acordo com três focos de origem: alunos, meio social e meio escolar.

Ao pensar nas razões do absentismo que partem de escolha dos alunos podemos referir que:

Absentismo de atraso – (...) denota uma falta de motivação e uma desmobilização parcial por parte dos alunos mas também por parte de alguns professores que se sentem impotentes e, por vezes, mesmo demissionários. (...).

Absentismo por escolha – (...) [os alunos] têm uma visão globalmente negativa da escola e outros, sem problemas particulares de aprendizagem, admitem ausentar-se para se consagrar a outras atividades ou, simplesmente, porque precisam de descansar ou de mudar de ritmo.

Absentismo crónico – (...) caracteriza-se por: forte rejeição da escola, atraso escolar, amizades com pares também eles ausentes, irmãos ausentes, absentismo que se prolonga durante a escolaridade. (Blaya, 2003, pp. 21-22)

Todas estas causas, têm diretamente relação com a atitude dos alunos perante a obrigatoriedade de frequentar a escola, ou seja, a *escolaridade obrigatória* e que se pode sintetizar no esquema seguinte (figura 3):

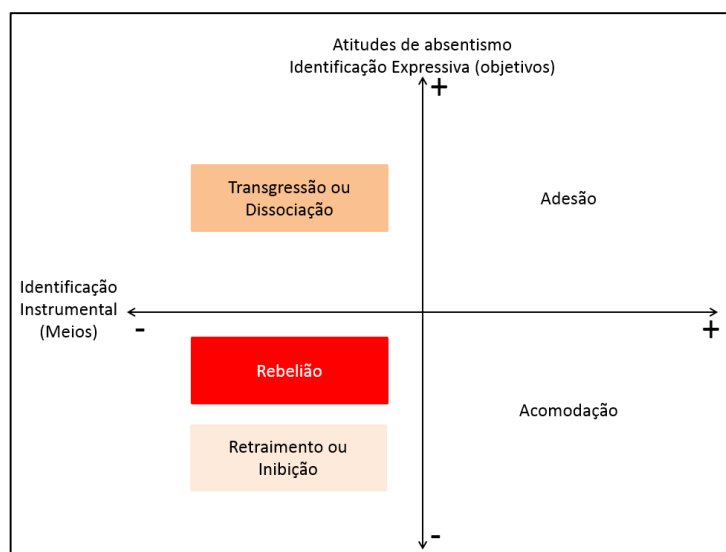


Figura 3 – Atitudes dos alunos perante a *escolaridade obrigatória* (García Gracia, 2013, p. 41)

Com base no trabalho de García Gracia (2013, pp. 41-42) podemos então esclarecer as atitudes apresentadas no esquema, que refletem uma posição perante a escola:

- a **transgressão** ou **dissociação** não se traduz propriamente em absentismo reiterado mas sim em questionar as normas e procedimentos da escola, como por exemplo chegando atrasado – *absentismo de atraso* – ou seleccionando as aulas a que vão assistir – *absentismo de escolha*. No limite os alunos podem questionar a própria instituição;
- a **rebelião** é uma resposta ativa dos alunos que rejeitam a escola e que se traduz no absentismo mais duro – *absentismo crónico*. É também nesta atitude que podemos encontrar a razão para o *absentismo sancionatório*, já que o mesmo se deve ao facto dos alunos terem comportamentos inadequados na escola, de indisciplina ou outros, que dão origem a medidas sancionatórias de suspensão;
- o **retraimento** ou **inibição**, que interfere na relação do aluno com a escola por estar, normalmente, associado a fracos resultados escolares traduz-se, também ele, no *absentismo crónico*.

É importante também referir que nem sempre o absentismo reflete um desinvestimento escolar: por vezes são problemas familiares, de depressão, fobia ou violência que afastam os alunos da escola.

Este é o absentismo explicado pelas atitudes dos alunos. Identifiquemos agora o absentismo relacionado com as atitudes dos pais/EE:

- (...) os alunos absentistas são desculpados e defendidos pelos pais[/EE] (...)*
1. (...) *com uma cultura anti escola: em geral, marginais, muitas vezes agressivos e hostis perante os representantes da escola, nomeadamente os professores. Vindos, muitas vezes, de meios sociais onde a escola é vista com desprezo, foram eles mesmo absentistas e têm vidas extremamente precárias.*
 2. (...) *demasiado permissivos: dão cobertura aos atos dos filhos[/educandos]. Eles próprios experimentaram dificuldades escolares e tiveram problemas de aprendizagem. Não se querem opor aos filhos[/educandos] nem à felicidade deles.*
 3. (...) *frustrados: sentem-se abandonados pelo sistema. Fazem, em vão, os possíveis para que os seus filhos[/educandos] frequentem a escola. As ausências [dos alunos] são uma fonte permanente de discussões e de inquietude. [Os pais/EE] Têm o sentimento que a escola não faz o que devia para assegurar que as crianças lá permanecem [na escola].*
 4. (...) *desesperados ou ansiosos: têm necessidade que os filhos[/educandos] fiquem em casa para se ocuparem deles, porque são incapazes de fazer face às dificuldades que advêm de violência doméstica, divórcio mal resolvido, etc. Muitas vezes, as dificuldades de ordem psicológica acumulam com dificuldades económicas.*
 5. (...) *práticos: retêm os filhos filhos[/educandos] em casa para os ajudar a cumprir certas tarefas, tais como tomar conta das crianças mais pequenas(...)*" (Blaya, 2003, pp. 23-24)

Todas estas causas, têm relação direta com as atitudes dos pais/EE, que mais não são do que reflexos dos estilos de socialização familiar, conforme o esquema seguinte (figura 4):

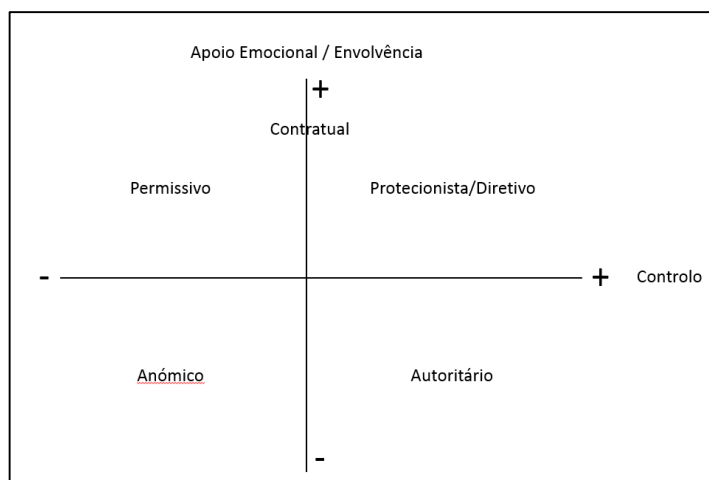


Figura 4 – Estilos de socialização familiar (García Gracia, 2013, p. 51)

Não podendo classificar nenhuma família nestes estilos puros, já que “as relações familiares são dinâmicas” (García Gracia, 2013, p. 50), podemos acordar que as causas

referidas anteriormente se enquadram todas ou no estilo **permissivo** – pais/EE demasiado permissivos ou frustrados – ou no estilo **anômico** – pais/EE desesperados ou ansiosos, práticos ou com uma cultura anti escola. No entanto, é importante referir que se, normalmente, o estilo **protecionista/diretivo** dá origem a alunos socialmente hábeis, com elevada autoconfiança, competentes academicamente e que apresentam poucos problemas de conduta, o estilo **autoritário**, devido ao recurso constante à imposição e/ou coerção, pode dar origem a alunos com baixa autoestima, ansiedade e até com atitudes de rebelião⁴³ (García Gracia, 2013, p. 52).

Assumir que a problemática do fracasso escolar em geral, e do absentismo em particular, depende só do “indivíduo, suas características e circunstâncias”, apenas poderá servir para, em última instância, “desresponsabilizar a escola” (González González, 2005, p. 3). É portanto necessário esclarecer que, sendo realmente um problema que depende do indivíduo, conforme afirma González González (2005):

(...) determinadas condições organizacionais e curriculares da escola podem representar – em particular para aqueles alunos que, dadas as suas características pessoais, familiares e sociais, são mais vulneráveis – um ambiente pouco estimulante e que dificulta o seu progresso e trajetória escolares. (González González, 2005, p. 4)

Percebe-se então, que a investigação das causas do absentismo escolar não deve ser feita apenas encarando o problema como algo que só diz respeito ao “foro individual” do absentista mas também questionando, do ponto de vista organizacional, qual a contribuição da “escola, as suas dinâmicas organizacionais e curriculares” (González González, 2005, p. 2) para o surgimento de tais situações. Perante esta análise, González González (ibidem) destaca como fatores de organização escolar que influenciam diretamente o absentismo:

- **a departamentalização da escola:** numa configuração típica de escola secundária os docentes “estão organizados em departamentos em função das áreas/matérias que lecionam” e a “coordenação é, normalmente, estabelecida em torno destas e não dos alunos ou das suas aprendizagens”.

⁴³ Cf. figura 3.

Do ponto de vista curricular, esta característica “dificulta o desenvolvimento de um projeto educativo e curricular comum”, já que quer o conhecimento quer o trabalho “estão compartimentados” e as “decisões sobre o currículo e as estratégias de ensino tendem a tomar por base os interesses departamentais mais do que a compreensão equilibradas das necessidades da escola”. Assim, a probabilidade é que, desta forma, em vez de um “currículo contínuo e coerente”, os alunos encontrem um “conjunto de disciplinas mais ou menos desconexas umas das outras”.

Do ponto de vista relacional, esta configuração “condiciona tanto as relações entre professores como entre professores e alunos”. No primeiro caso, os “professores tendem a relacionar-se, basicamente, com colegas que trabalham na mesma área curricular, o que contribui para uma certa fragmentação da escola em grupos isolados e, inclusivamente, em competência”. Esta separação em, e entre, departamentos pode “constituir uma barreira importante”, no momento de criar, e implantar, planos de melhoria de forma a dar “uma resposta coerente e global aos problemas da escola e às diferentes facetas de seu funcionamento”, sempre e quando “cada departamento se “entrincheira no «seu» âmbito disciplinar” e se concentra “em manter as «lealdades» à sua área disciplinar”, mantendo-se “reticente perante os necessários planeamentos de colaboração interdepartamental requeridos” para o plano de melhoria e ainda quando considera que “essas outras facetas não lhe dizem respeito ou são da responsabilidade de outras instâncias da escola” como, por exemplo, o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e da Direção da escola. Já na questão do relacionamento professores-alunos, destaca-se a importância da necessidade de um docente que consiga sentir-se próximo e conhecer as necessidades de cada um – o *diretor de turma*, como veremos mais à frente – já que, na sua maioria:

(...) os docentes da secundária, com a sua especialização numa área, tendem a adotar uma “orientação-à-disciplina”, em vez de ao aluno global, que se reflete no seu interesse em cobrir os conteúdos, manter os standards de ensino altos e expectativas sobre o rendimento dos alunos que podem desvirtuar o seu sentimento de responsabilidade pessoal com o êxito de todos eles. (González González, 2005, p. 6)

- **o tamanho da escola:** estudos demonstram que o “tipo de relações que os professores mantêm uns com os outros, como se ligam aos alunos e o modo com estes interagem entre si não é independente do tamanho da escola” e argumentam que isto define se a escola funciona mais como uma burocracia – ambiente impessoal, governado por regras – ou como uma comunidade – em que os indivíduos são reconhecidos e tratados como tal;
- **as formas de agrupamento dos alunos:** estas formas, tais como apoios, desdobramentos, oficinas, grupos flexíveis, currículos alternativos, etc., podem, por vezes, assumir contornos discriminatórios, tendo o efeito inverso ao desejado sucesso. Estas opções acabam por se transformar em “ofertas educativas para mantê-los ocupados até que deixem o sistema escolar” e, frequentemente, em vez da pretendida integração, as respostas dos estudantes são “atitudes de resistência, rebeldia e maior absentismo”;
- **políticas e procedimentos da escola perante o absentismo:** estudos comprovam que “quando a escola dispõe de uma política explícita que penaliza as «ausências excessivas», a assiduidade aumenta” mas, simultaneamente, alertam para que “se esta se basear em termos muito punitivos” podem exercer o efeito contrário e levar os alunos a abandonar definitivamente a escola. Assim, as políticas para lidar com o absentismo devem servir para “remediar, mais do que agudizar as dificuldades académicas” ou seja, as “eventuais *sanções*” devem estar associadas à ideia de “manter os alunos implicados com a escola e não «mandá-los» para casa”.

O impacto do absentismo é sentido não só ao nível de escolaridade dos jovens mas também em termos de inserção social e de integração profissional (Blaya, 2003, p. 33).

Podemos então identificar como consequências do absentismo (Gupta & Lata, 2014), por ordem de percepção imediata:

- **aprendizagens comprometidas:** as ausências às aulas criam lacunas, muitas delas irrecuperáveis sem trabalho suplementar, pelo que os alunos deixam de se esforçar, prejudicando os seus resultados escolares;
- **desconexão da escola:** a ausência recorrente leva a que os alunos se sintam desligados dos estudos e pensem que as aulas não são relevantes para as suas vidas, o que pode levar a problemas comportamentais e fracos resultados escolares;
- **falta de apoio social positivo:** muitos dos alunos absentistas lutam com problemas de aprendizagem, familiares, de saúde ou financeiros. No entanto, como não estão na escola, não conseguem o apoio extra que necessitam e que, eventualmente, a escola poderia facilitar;
- **exclusão da escola:** o absentismo crónico termina, muitas vezes, com o aluno a ser excluído, ou a autoexcluir-se, da escola, principalmente se revela problemas de comportamento.

Mas as consequências também se manifestam quer a médio prazo – para preencherem o tempo livre com que ficam por faltarem às aulas, muitos alunos adotam comportamentos de risco, entrando numa espiral de experiências como o consumo de tabaco, álcool, substâncias ilícitas ou atitudes delinquentes – quer a longo prazo – alunos absentistas que, por não terem concluído os estudos ou terem aprendizagens deficientes, têm uma maior probabilidade de ficar desempregados ou ter empregos instáveis ou em que são pouco valorizados (Blaya, 2003, p. 33).

Como se deduz do atrás exposto, existem fatores de “índole pessoal” – por exemplo, idade, género, capacidade –; de “índole social” – nomeadamente, nível socioeconómico, estrutura família, nível de formação dos pais/EE, lugar de residência, etnia, linguagem – e de “índole académica” – principalmente baixas qualificações, baixas expectativas de educação,

reprovações precoces, problemas de indisciplina, grau de identificação com a escola, escasso apoio escolar em casa – que contribuem para que certos alunos apresentem uma série de experiências negativas com a escola, levando-os ao absentismo e, muitas vezes e consequentemente, ao abandono (González González, 2005, pp. 2-3).

Podemos assim concluir que é muito elevado o custo de um aluno absentista, pelas consequências, não só para ele próprio mas também para a sociedade e que se deve ter em conta que se trata “de um fenómeno complexo e heterógeno para o qual não existem respostas simples” (García Gracia, s.d., p. 15), sempre, e quando, se pretenda elaborar um plano de intervenção.

3.2 O ABSENTISMO PERANTE A LEI

De acordo com o *Estatuto do Aluno e Ética Escolar* – Lei n.º 51/2012⁴⁴, de 5 de setembro – um aluno só está em absentismo se se verificar um “excesso grave de faltas”, ou seja, se ultrapassar, com faltas injustificadas, os limites definidos como *aceitáveis* na legislação. Estes limites, os “efeitos da ultrapassagem dos limites”, as “medidas de recuperação e de integração” e o que sucede no caso de “incumprimento ou ineficácia das medidas” estão explicitamente indicados no normativo referido⁴⁵ ou, no caso das “ofertas formativas profissionalmente qualificantes”, nos “termos previstos na regulamentação própria ou definidos, no quadro daquela, no regulamento interno da escola”⁴⁶.

No caso dos cursos profissionais, estão regulamentadas na Portaria n.º 74-A/2013⁴⁷, de 15 de fevereiro, as condições que o aluno deve verificar para cumprir o seu dever de assiduidade:

⁴⁴ Lei n.º 51/2012 - Diário da República n.º 172/2012, Série I de 2012-09-05, Assembleia da República.

⁴⁵ Lei n.º 51/2012 (cf. nota 44), artigos 18º a 21º.

⁴⁶ Lei n.º 51/2012 (cf. nota 44), ponto 2 do artigo 18º.

⁴⁷ Portaria n.º 74-A/2013 - Diário da República n.º 33/2013, 1º Suplemento, Série I de 2013-02-15, Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência.

1 - No cumprimento do plano de estudos, para efeitos de conclusão do curso com aproveitamento, devem estar reunidos, cumulativamente, os seguintes requisitos:

a) A assiduidade do aluno não pode ser inferior a 90% da carga horária de cada módulo de cada disciplina;

b) A assiduidade do aluno na FCT não pode ser inferior a 95% da carga horária prevista.

(...)

4 - O disposto no número anterior não prejudica, no caso de faltas injustificadas, a aplicação de outras medidas previstas na lei ou, quando nesta não explicitamente previstas, fixadas em regulamento interno.

(...)

Artigo 9.º da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro

Importa aqui referir que esta portaria volta a impor uma regra que já a Portaria n.º 550-C/2004⁴⁸, de 21 de maio, mencionava, embora com percentagens diferentes – “a assiduidade do aluno não pode ser inferior a (...) da **carga horária de cada módulo** de cada disciplina”⁴⁹ –, e cuja redação foi corrigida pela Portaria n.º 797/2006⁵⁰, de 10 de agosto, passando esta a referir que a “assiduidade do aluno não pode ser inferior a (...) da **carga horária do conjunto dos módulos** de cada disciplina”⁵¹. Esta subtil, mas muito importante alteração – entre a carga horária de cada módulo e a carga horária do conjunto dos módulos –, revela a constatação que foi feita, durante o tempo⁵² em que vigorou a primeira redação, de que rapidamente os alunos ficavam excluídos da frequência escolar, visto existirem módulos com uma carga horária reduzida, pelo que a segunda redação colocaria os alunos dos cursos profissionais, em termos de número limite aceitável de faltas injustificadas, em condições equiparáveis aos seus colegas dos cursos científico-humanísticos⁵³. Infelizmente, e como tantas vezes acontece, a redação da portaria em vigor – Portaria n.º 74-A/2013 – ignora a experiência anterior e volta a

⁴⁸ Portaria n.º 550-C/2004 (cf. nota 39).

⁴⁹ Portaria n.º 550-C/2004 (cf. nota 39), ponto 1 do artigo 35º, com sublinhado da autora.

⁵⁰ Portaria n.º 797/2006 - Diário da República n.º 154/2006, Série I de 2006-08-10, Ministério da Educação.

⁵¹ Portaria n.º 797/2006 (cf. nota 50) - alínea a) do ponto 1 do artigo 35º, com sublinhado da autora.

⁵² Entre maio de 2004 e agosto de 2006.

⁵³ Tomemos como exemplo a disciplina de Português. Com uma carga horária semanal de 6 tempos letivos, nos cursos científico-humanísticos, o aluno poderá faltar 12 tempos, de acordo com a Lei n.º 51/2012 (cf. nota 44). No caso dos cursos profissionais, a disciplina tem a mesma carga semanal. Pela redação anterior, Portaria n.º 797/2006 (cf. nota 50) o aluno poderia faltar 35 tempos durante o curso, o que daria uma média anual de, aproximadamente, 12 tempos. Já pela atual redação, Portaria n.º 74-A/2013 (cf. nota 47) um aluno que falte seis tempos, desde que ao mesmo módulo, pode estar reprovado (o que pode acontecer logo no primeiro módulo do primeiro ano).

referir a “carga horária de cada módulo”, levando a que seja muitas vezes necessário recorrer à “infidelidade normativa”⁵⁴, no sentido de evitar a exclusão precoce dos alunos.

4 O DIRETOR DE TURMA

A primeira referência a um cargo de gestão intermédia semelhante ao *diretor de turma* surge, então com o nome de *diretor de classe*, ainda no século XIX, no *Regulamento*⁵⁵ do *Ensino Secundário*⁵⁶, Decreto de 14 de agosto de 1895, conhecido por *reforma de Jaime Moniz*⁵⁷, que criou o *sistema de classes*⁵⁸, e que define:

De conformidade com o que fica decretado nos artigos 19.º e 50.º todos os professores têm de, observar no ano ou anos em que regem disciplinas o sistema de classe. Um deles em cada classe, será nomeado pelo governo, mediante proposta do reitor, para desempenhar as funções de diretor [de classe].

Artigo 52º do Decreto de 14 de agosto de 1895

Surge então, como refere Virgínio Sá (1997, p. 29) a “figura nuclear no sucesso do novo modelo de organização pedagógica pelas responsabilidades que lhe são atribuídas na coordenação de uma equipa de professores”. Está assim criada uma “estrutura de gestão intermédia com ascendência hierárquica sobre os professores”, sem no entanto se definir um perfil adequado ao exercício do cargo, sendo que “as áreas de intervenção desta estrutura de gestão intermédia” se referem a um conjunto de competências que podem ser organizadas “em três grandes áreas: 1) coordenação dos professores e do ensino; 2) controlo da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; 3) informação regular dos pais e encarregados de educação” (Sá, 1997).

⁵⁴ Termo apresentado por Licínio Lima (Lima, 1998) em que este evidencia que, mediante determinados constrangimentos, nem sempre se implementa na perfeição, por necessidade ou por opção, as normas consagradas.

⁵⁵ Esta e todas as outras normas legislativas referidas abrangem muito mais temas que o *diretor de classe* ou equivalente. No entanto, para efeitos deste trabalho, vou apenas fazer uma abordagem no sentido de explicitar o caminho histórico que nos trouxe até ao diretor de turma dos dias de hoje.

⁵⁶ Decreto de 14 de agosto de 1895 – Diário do governo n.º 183, de 17 de agosto, Regulamento Geral do Ensino Secundário, Direção Geral da Instrução Pública, 2.ª Repartição, Ministério do Reino.

⁵⁷ Jaime Constantino de Freitas Moniz foi um político português que se distinguiu na área da educação. Introduziu a pedagogia científica em Portugal e ficou famoso pela reforma do ensino secundário, que liderou em 1894-1895 e influenciou aquele nível de ensino até à década de 30 do século XX.

⁵⁸ Regulamento Geral do Ensino Secundário (cf. nota 56) - artigo 19º, que afirma: “*Nenhuma disciplina do plano dos liceus é independente. Todas são meios ligados entre si pelo princípio de uma intenção comum: a aquisição dos fins do ensino secundário. Este ensino pois, longe de realizar-se ao acaso ou por indiferença, faz-se com ordenada distribuição de matérias, por sistemas de classes, e de modo que os alunos que as frequentam possam partilhar da instrução das disciplinas que as constituem.*”.

A reforma do ensino secundário de 1905 – Decreto⁵⁹ de 29 de agosto –, conhecida por *reforma liceal de Eduardo José Coelho*⁶⁰, embora reconhecendo algumas imperfeições no sistema de classes mantém o essencial do mesmo – a divisão em classes – e nada refere quanto ao cargo de diretor de classe.

Durante os vinte e cinco anos seguintes são publicados diplomas que poucas alterações trazem à legislação em vigor, sendo, no entanto, de destacar: o Decreto n.º 503⁶¹, de 20 de maio de 1914, que define, no artigo 5º, que “o reitor nomeará livremente um diretor de classe entre os seus professores efetivos” e o Decreto n.º 4:650⁶², de 14 de julho de 1918, que define, no artigo 78º, que a nomeação do diretor de classe volta à alçada do governo, sob proposta do reitor, e que o professor nomeado, além de efetivo, deverá ter, sempre que possível, “cinco anos, pelo menos, de bom e efetivo serviço”. É também neste último decreto que é reconhecida, pela primeira vez, a necessidade de *recompensar*⁶³ o docente que exerce o cargo de diretor de classe, pelo trabalho suplementar, sendo de ressaltar que o cargo sempre foi de aceitação obrigatória.

É em 1930, com a reorganização do ensino secundário no Decreto n.º 18:827⁶⁴, de 6 de setembro, que, apesar de se caracterizar como “imperfeita a organização do serviço de direção de classe”, se reconhece que é “à volta deste funcionário [o diretor de classe]” que se desenvolve todo o sistema, evidenciando-o com um “há que firmar a autoridade do diretor de classe”. Este decreto, no seu artigo 19º, releva ainda o papel do diretor de classe como responsável pela “conexão interna”, pela “disciplina e pela ordem” na classe, bem como pela

⁵⁹ Decreto de 29 de agosto de 1905 – Diário de Governo n.º 194, de 30 de agosto, Direção Geral da Instrução Pública, 3ª Repartição, Ministério do Reino.

⁶⁰ Eduardo José Coelho foi Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Reino, entre abril e dezembro de 1905, no 52.º governo da Monarquia Constitucional. Implementou a reforma do ensino secundário que atenuou a contribuição da formação clássica, reforçou a carga letiva das disciplinas científicas no Curso Geral, deu consideração especial às línguas vivas e acabou com o regime de manual único.

⁶¹ Decreto n.º 503 - Diário do Governo n.º 78/1914, Série I de 1914-05-20, Ministério de Instrução Pública - Repartição de Instrução Secundária.

⁶² Decreto n.º 4:650 - Diário do Governo n.º 157/1918, 2º Suplemento, Série I de 1918-07-14, Secretaria de Estado da Instrução Pública - Repartição de Instrução Universitária.

⁶³ Decreto n.º 4:650 (cf. nota 62), artigo 79º.

⁶⁴ Decreto n.º 18:827 - Diário do Governo n.º 207/1930, Série I de 1930-09-06, Ministério da Instrução Pública, Repartição do Ensino Secundário.

“manutenção de frequentes relações” com os “encarregados de educação dos alunos”. Continuando a não definir um perfil para o desempenho do cargo, define como condições para tal exercício que seja nomeado de “entre professores efetivos”, “cujo serviço seja classificado de bom, pelo menos, nos três últimos anos”, assim como a continuidade no acompanhamento das classes ao longo do percurso escolar, alargando também a hipótese de ter mais do que uma direção de classe. Nos artigos 22º a 25º, do mesmo artigo, são exaradas todas as funções *burocráticas*⁶⁵ do diretor de classe.

Durante quarenta anos (1895-1936), o diretor de classe manteve-se como a única estrutura de gestão pedagógica intermédia tendo sido sempre reconhecido como a principal autoridade da classe.

Em 1936, António Carneiro Pacheco⁶⁶ toma posse da pasta do Ministério da Instrução Pública, executando, como uma das suas primeiras medidas, a remodelação do ministério⁶⁷, que passa a ser denominado Ministério da Educação Nacional, pela Lei n.º 1:941⁶⁸, de 11 de abril – também conhecida como Lei de Bases –, sendo que, como refere Virgínio Sá (1997):

A nova designação não representa uma mera alteração na nomenclatura, marcando antes o assumir de uma posição clara no velho debate em torno da função social da escola: educação versus instrução. A "educação do carácter" assume-se agora como o vetor condutor de toda a política educativa, estruturada em torno de três valores absolutos: Deus, Pátria e Família. (Sá, 1997, p. 37)

Contrariando o que foi defendido desde 1895 – “as virtudes coordenadoras do regime de classes” –, o Decreto-lei n.º 27:084⁶⁹, de 14 de outubro, volta à organização pedagógica por disciplinas e substitui o *diretor de classe* pelo *diretor de ciclo*. Esta substituição, que surge na

⁶⁵ No sentido funcional do termo.

⁶⁶ António Faria de Carneiro Pacheco foi um professor de Direito e político e Ministro da Instrução Pública/ Educação Nacional entre 18 de Janeiro de 1936 e 28 de Agosto de 1940, tendo estruturado as políticas educativa, cultural e de investigação científica do regime, através da Lei de Bases da Educação do Estado Novo (Lei 1:941, de 11/4/1936).

⁶⁷ A *reforma Carneiro Pacheco* transformou o Ministério da Instrução Pública em Ministério da Educação Nacional; fundou a Mocidade Portuguesa, a Mocidade Feminina e a Obra das Mães pela Educação Nacional, criou a Junta Nacional da Educação, o Instituto para a Alta Cultura, a Academia Portuguesa da História e o Instituto Nacional de Educação Física; introduziu o modelo do livro único, a obrigatoriedade de afixação do crucifixo nas salas de aula e sujeitou o casamento das professoras à autorização do Estado, tendo deixado um legado que marcou decisivamente a educação portuguesa até ao 25 de Abril de 1974.

⁶⁸ Lei n.º 1:941 - Diário do Governo n.º 84/1936, Série I de 1936-04-11, Ministério da Instrução Pública.

⁶⁹ Decreto-Lei n.º 27:084 - Diário do Governo n.º 241/1936, Série I de 1936-10-14, Ministério da Educação Nacional, Direção Geral do Ensino Secundário.

sequência da crítica feita à coordenação do ensino, parece pouco coerente, pois, como afirma Virgínio Sá (1997):

Se a ação coordenadora do diretor de classe vinha sendo dificultada à medida que se foi permitindo que ele assumisse a direção de várias classes ou de várias turmas, com a nova solução estrutural essa possibilidade é institucionalizada e o mesmo diretor de ciclo terá necessariamente sob a sua alçada mais do que uma classe. (Sá, 1997, p. 38)

Com a reformulação do plano de estudos originada por esta reforma, e com o crescimento das escolas – quer em números de alunos quer em número de professores –, a ação de coordenação do diretor de ciclo, como “nova figura de gestão pedagógica intermédia torna-se cada vez mais distante e mais burocrática” (Sá, 1997, p. 39).

Até 1947 não se produz legislação relevante para a organização pedagógica. Nessa data, Pires de Lima⁷⁰ propõe uma nova reforma do ensino liceal que segue a linha definida por Carneiro Pacheco e mantém a figura do diretor de ciclo. Em 1948, Pires de Lima completa a sua reforma com o Decreto n.º 37:029⁷¹, de 25 de agosto, que define o *Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial* e que substitui, para este ensino, o *diretor de ciclo* pelo *diretor de curso*, não explicitando, no entanto, as funções deste cargo.

Finalmente, em 1952, no Decreto n.º 38:812⁷², de 2 de julho, nos artigos 22º e 23º, são definidas claramente as funções e condições para o exercício do cargo de diretor de ciclo. Fazendo uma comparação com o diretor de classe, concluímos que as competências se mantêm, com a diferença no escopo de alcance das mesmas: o ciclo e a classe, respetivamente. E mesmo aí, as diferenças são quase nulas, tendo em conta que, nas suas

⁷⁰ Fernando Andrade Pires de Lima foi um professor de Direito e político. Foi Ministro da Educação Nacional entre 4 de Fevereiro de 1947 e 7 de Julho de 1955, tendo dado novo impulso ao ensino técnico, promovido uma campanha contra o analfabetismo e aumentado o apoio oficial concedido ao ensino das Belas Artes. No entanto, a sua ação política ficou marcada pela expulsão, a 18 de Junho de 1947, de 26 professores universitários conhecidos pelas suas ideias democráticas, dos quais destaco *José Morgado* – porque foi meu professor, em 1989/90, no curso de Matemática, na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto – e *Bento de Jesus Caraça* – porque é o patrono da escola profissional onde trabalhei durante 14 anos (1995/2009).

⁷¹ Decreto n.º 37:029 - Diário do Governo n.º 198/1948, Série I de 1948-08-25 – Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial –, Ministério da Educação Nacional, Direcção-Geral do Ensino Técnico Profissional.

⁷² Decreto n.º 38:812 - Diário do Governo n.º 146/1952, Série I de 1952-07-02, Ministério da Educação Nacional, Direcção-Geral do Ensino Liceal.

versões mais recentes, a direção de classe já previa a multiplicidade de classes para um mesmo diretor.

Com o crescimento da escolaridade obrigatória – os três anos de 1933 passam para os quatro anos em 1956⁷³ e para os seis anos em 1964 – e na continuidade da expansão do sistema educativo, o país depara-se com a emergência da *escola de massas*. Sendo a heterogeneidade dos alunos, e professores, a característica mais marcante deste movimento, e com a multiplicidade de intervenções pedidas à escola, encontramos os diretores de ciclo perdidos na imensidão de solicitações a que estão sujeitos. É esta a conjuntura em que é aprovado, em 1968, o *Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário* – Decreto n.º 48 572⁷⁴, de 9 de setembro – onde o cargo de *diretor de turma* é criado e regulamentado, sendo-lhe atribuídas responsabilidades em tudo semelhantes às da área de intervenção do diretor de ciclo e que também já tinham sido encargos do diretor de classe. Poder-se-ia então pensar que esta seria, apenas, mais uma mudança de nomenclatura e de intervalo de abrangência – a turma – já que o conjunto principal de funções do diretor de turma se mantém nos três eixos que os órgãos anteriores geriam: coordenação do ensino, controlo disciplinar dos alunos e o contacto com as famílias. Mas se os eixos se mantêm, a sua orientação mudou, pois, como refere Virgínio Sá (1997):

(...) a substituição do diretor de ciclo pelo diretor de turma tem um alcance que vai muito para além da mera alteração de nomenclatura e que configura mesmo outra escala de prioridades determinada pela difusão crescente de uma nova ideologia organizacional que acabará por impregnar fortemente o contexto educativo. (Sá, 1997, p. 47)

(...) Enquanto o diretor de classe e o diretor de ciclo representavam autoridades escolares não apenas em relação aos alunos mas também em relação aos funcionários e aos professores, ser diretor de turma significa, sobretudo, ser diretor dos alunos. (Sá, 1997, p. 48)

Tal também se pode concluir quando se compara a ordenação das prioridades na descrição das obrigações: para o diretor de classe é a “conexão interna ou a unidade científica

⁷³ A escolaridade obrigatória de quatro anos era apenas para os rapazes, tendo-se mantido os três para as raparigas até 1960.

⁷⁴ Decreto n.º 48 572 - Diário do Governo n.º 213/1968, 1.º Suplemento, Série I de 1968-09-09, Ministério da Educação Nacional, Direção de Serviços do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

e a disciplinar na classe confiada ao seu cuidado”⁷⁵; para o diretor de ciclo é a “conexão e a unidade do ensino no ciclo confiado à sua direção”⁷⁶ e para o diretor de turma é “apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma”⁷⁷. Assim, neste normativo, o diretor de turma deve focar a sua atenção na tentativa de, perante a heterogeneidade do corpo discente e os seus crescentes desvios da pretensa uniformidade de comportamento escolar, garantir ao restante corpo docente “terreno educativo que eles pudessem trabalhar sem sobressaltos e onde as sementes pudessem germinar e desenvolver-se, protegidas das ervas daninhas e de bruscas alterações climáticas” (Sá, 1997, p. 50).

Em 1973, foi publicado o Decreto-lei n.º 102/73⁷⁸, de 13 de Março, que consagrou a figura do diretor de turma nos restantes graus de ensino, nomeadamente no “ensino secundário liceal e técnico”⁷⁹.

Com a revolução de 25 de abril de 1974, profundas alterações são introduzidas na gestão escolar, acontecendo, no entanto, que a gestão intermédia foi praticamente ignorada, funcionando portanto sob os normativos publicados anteriormente.

Em 1977, é dado o primeiro passo, pós 25 de abril, para regulamentação do cargo de diretor de turma com a publicação da Portaria n.º 679/77⁸⁰, de 8 de novembro, que nos pontos 7.3.1 e 7.3.9 explicita as atribuições do diretor de turma agrupadas em três áreas de intervenção: ligação com o conselho diretivo e conselho pedagógico, ligação com os alunos e ligação com os encarregados de educação. Nada é dito sobre o perfil para o exercício do cargo nem sobre o processo de nomeação, pelo que, para efeito da escolha do diretor de turma, se tenha recorrido à *eleição* – único momento da existência do diretor de turma em que tal aconteceu – de um professor profissionalizado, a existir, pelos pares que constituem o

⁷⁵ Decreto de 14 de agosto de 1895 (cf. nota 56), artigo 53º.

⁷⁶ Decreto n.º 38:812 (cf. nota 72), artigo 23º.

⁷⁷ Decreto n.º 48 572 (cf. nota 74), ponto 1 do artigo 144º.

⁷⁸ Decreto-Lei n.º 102/73 - Diário do Governo n.º 61/1973, Série I de 1973-03-13, Ministério da Educação Nacional - Gabinete do Ministro.

⁷⁹ Decreto-Lei n.º 102/73 (cf. nota 78), ponto 1 do artigo 4.º.

⁸⁰ Portaria n.º 679/77 - Diário da República n.º 258/1977, Série I de 1977-11-08, Ministério da Educação e Investigação Científica.

respetivo conselho, tal como articulado no Decreto-lei n.º 769-A/76⁸¹, de 23 de outubro, que determina que:

Os conselhos referidos no número anterior [conselhos pedagógico, de grupo, de subgrupo, de disciplina ou especialidade, de ano e de turma] serão presididos por professores eleitos anualmente de entre os professores profissionalizados, salvo onde os não haja, caso em que caberá ao conselho diretivo a sua nomeação, ouvidos os respetivos conselhos.

Ponto 2 do artigo 25º do Decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro

Em 1980, o *Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos seus Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias e Secundárias* – Portaria n.º 970/80⁸², de 12 de novembro –, redefine por completo a constituição e funcionamento do conselho pedagógico, bem como os órgãos e o sistema de apoio do mesmo, o que inclui o *conselho de diretores de turma* – na sua primeira referência após o 25 de abril – e o diretor de turma. Este normativo mantém, no essencial, as competências do cargo já definidas na legislação anterior, sendo mais explícito quanto à metodologia de atribuição/aceitação/retribuição: deve ser atribuído a docentes profissionalizados pelo Conselho Diretivo, ainda que “tendo em atenção critérios propostos pelo Conselho Pedagógico”; é de aceitação obrigatória e, no máximo, de duas turmas – tendo direito a duas horas de redução de serviço letivo por cada uma. Destaca-se, então, por descrever um conjunto de requisitos para este exercício:

74 – Os diretores de turma devem ser, sempre que possível, professores profissionalizados.

74.1 – A atribuição das direções de turma deverá ser feita tendo em conta, como desejáveis, os seguintes requisitos:

74.1.1 – Capacidade de relação fácil com os alunos, restantes professores, pessoal não docente e encarregados de educação, expressa pela sua comunicabilidade e modo como são aceites.

74.1.2 – Tolerância e compreensão associadas sempre a atitudes de firmeza que impliquem respeito mútuo.

74.1.3 – Bom senso e ponderação.

74.1.4 – Espírito metódico e dinamizador.

74.1.5 – Disponibilidade para apreciar as solicitações a que têm de responder.

74.1.6 – Capacidade de prever situações e de solucionar problemas sem os deixar avolumar.

Ponto 74 da Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro

⁸¹ Decreto-Lei n.º 769-A/76 - Diário da República n.º 249/1976, 1º Suplemento, Série I de 1976-10-23, Ministério da Educação e Investigação Científica, Secretarias de Estado da Administração e do Equipamento Escolar e da Orientação Pedagógica.

⁸² Portaria n.º 970/80 - Diário da República n.º 262/1980, Série I de 1980-11-12, Ministério da Educação e Ciência.

No entanto, ao analisar esta descrição, podemos concluir que, tal como afirma Virgínio Sá (1997), se tratam:

(...) basicamente de características inatas, não se contemplando qualquer necessidade de formação específica, pressupondo-se implicitamente que a eficácia no exercício do cargo depende das qualidades pessoais do diretor de turma, ignorando-se também qualquer dimensão de natureza organizacional. (Sá, 1997, p. 54)

Apesar da explanação destas características como perfil exigível para execução do cargo, bem como a escala de prioridades para atribuição do mesmo, conforme descrito no Decreto-lei n.º 211-B/86⁸³, de 31 de Julho, a realidade é que ambos os critérios são de difícil aplicação: ou porque não se consegue verificar *à priori* se o proposto para o cargo detém as características de personalidade exigíveis; ou porque não existem os recursos humanos correspondentes à escala de prioridades; ou ainda porque, por razões de distribuição de serviço, é necessário atribuir as horas letivas para direção de turma a pessoas que, com ou sem perfil para o cargo, necessitam delas para completar horário.

As regras definidas no normativo anteriormente referido manter-se-ão em vigor até 1992, não obstante a gestão intermédia ter sido a área onde foram mais inovadoras as propostas apresentadas pela *Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE)*⁸⁴ – que deram origem ao Decreto-lei n.º 172/91⁸⁵, de 10 de maio, mas em que este se limita a enumerar as estruturas de orientação educativa, remetendo a sua regulamentação para futura legislação. É, portanto, com a publicação da Portaria n.º 921/92⁸⁶, de 23 de setembro, que são definidas as competências do diretor de turma: às três grandes áreas de funções que já anteriormente desenvolvia – coordenação do ensino, controlo disciplinar dos alunos e o contacto com as famílias – juntam-se agora a operacionalização do sistema de avaliação dos alunos, a operacionalização de atividades interdisciplinares e a obrigatoriedade de entregar

⁸³ Decreto-Lei n.º 211-B/86 - Diário da República n.º 174/1986, 3º Suplemento, Série I de 1986-07-31, número 72.

⁸⁴ Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86 (cf. nota 11).

⁸⁵ Decreto-Lei n.º 172/91 - Diário da República n.º 107/1991, Série I-A de 1991-05-10, Ministério da Educação.

⁸⁶ Portaria n.º 921/92 - Diário da República n.º 220/1992, Série I-B de 1992-09-23, Ministério da Educação.

um relatório anual das atividades desenvolvidas. As atribuições aumentam em número e complexidade, mas mantém-se o número de horas letivas destinadas ao desempenho do cargo e o perfil imposto é dos menos exigentes, pecando essencialmente por não fazer qualquer referência à necessidade da competência de liderança, tão necessária para garantir a capacidade de:

- a) Promover junto do conselho de turma a realização de ações conducentes à aplicação do projeto educativo da escola, numa perspectiva de envolvimento dos encarregados de educação e de abertura à comunidade;*
- b) Assegurar a adoção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de condições para a realização de atividades interdisciplinares, nomeadamente no âmbito da área-escola;*
- c) Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação na concretização de ações para orientação e acompanhamento;*
- (...)*
- g) Assegurar a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação na aplicação de medidas educativas decorrentes da apreciação de situações de insucesso disciplinar;*
- h) Coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador, solicitando, se necessário, a participação dos outros intervenientes na avaliação*
- i) Coordenar a elaboração do plano de recuperação do aluno decorrente da avaliação sumativa extraordinária e manter informado o encarregado de educação;*
- (...)*
- p) Presidir às reuniões de conselho de turma, realizadas, entre outras, com as seguintes finalidades:*
 - Avaliação da dinâmica global da turma;*
 - Planificação e avaliação de projetos de âmbito interdisciplinar, nomeadamente da área-escola;*
 - Formalização da avaliação formativa e sumativa.*

Artigo 10º da Portaria nº 921/92, de 23 de setembro

Com esta omissão, e como afirma Virgínio Sá (1997, p. 56) “é a própria estrutura colegial, que o diretor de turma supostamente coordena, que fica comprometida e, eventualmente, mesmo impedida de cumprir algumas das suas funções mais relevantes”. Nesta portaria surge também a referência ao *coordenador de ano* que podemos encarar como o antecessor do atual *coordenador de diretores de turma*, já que “é um diretor de turma” que tem como competências prestar informações, planificar atividades e “assegurar a articulação entre as atividades desenvolvidas pelos diretores de turma que coordena”.

Em 1998, no Decreto-lei n.º 115-A/98⁸⁷, de 4 de maio, que aprovou o *Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*, podemos constatar a importância dada à gestão intermédia ao ter toda uma secção dedicada às estruturas de orientação educativa. No entanto, uma leitura mais atenta revela que quer o diretor de turma quer o conselho de diretores de turma apenas são referidos numa alínea cada: o primeiro para referir qual a forma de designação⁸⁸ e o segundo para indicar a sua finalidade⁸⁹. Na sequência deste normativo, é publicado o Decreto Regulamentar n.º 10/99⁹⁰, de 21 de julho, que estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa que, no caso do diretor de turma e do conselho de diretores de turma, embora com outro articulado, se mantêm, no essencial, as exaradas na Portaria n.º 921/92⁹¹.

Com a publicação do *Estatuto do Aluno do Ensino não Superior* – Lei n.º 30/2002⁹², de 20 de dezembro – o foco do trabalho do diretor de turma centra-se no papel de "coordenador do plano de trabalho da turma", o que na realidade significa que mantém as suas três áreas de atuação: coordenação do ensino, controlo disciplinar dos alunos e o contacto com as famílias, tal como referido:

O diretor de turma (...), enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.

Ponto 2 do artigo 5º da Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro

⁸⁷ Decreto-Lei n.º 115-A/98 - Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04, Ministério da Educação.

⁸⁸ Decreto-lei n.º 115-A/98 (cf. nota 87), ponto 2 do artigo 36º.

⁸⁹ Decreto-lei n.º 115-A/98 (cf. nota 87), alínea b) do ponto 1 do artigo 37º.

⁹⁰ Decreto Regulamentar n.º 10/99 - Diário da República n.º 168/1999, Série I-B de 1999-07-21, Ministério da Educação.

⁹¹ Portaria n.º 921/92 (cf. nota 86).

⁹² Lei n.º 30/2002 - Diário da República n.º 294/2002, Série I-A de 2002-12-20, Assembleia da República.

Estas atribuições mantêm-se durante uma década, até à publicação da Portaria n.º 242/2012⁹³, de 10 de agosto – na sequência do Decreto-lei n.º 139/2012⁹⁴, de 5 de julho –, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Esta portaria estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação e certificação dos alunos – onde o diretor de turma é referido num único artigo⁹⁵ que esclarece a forma de nomeação, remete a definição das competências para o regulamento interno de cada escola e define que o desempenho do cargo pode ser desempenhado nas horas da componente não letiva do estabelecimento ou nas horas do crédito horário da escola ou agrupamento ou, ainda, em tempos para completar o horário, não clarificando, no entanto, o número de horas atribuídas. As funções do diretor de turma encontram-se também, de maneira implícita, no *Estatuto do Aluno e Ética Escolar* – Lei n.º 51/2012⁹⁶, de 5 de setembro – principalmente no que diz respeito à procura da garantia do cumprimento dos deveres dos alunos como, nomeadamente, o dever de assiduidade.

Constata-se, então, que ao longo do intervalo de tempo analisado, foi (quase) sempre perfilhada pela tutela a necessidade de um gestor intermédio encarregado de uma "tríplice função" (Sá, 1997, p. 47): gerir as relações com os discentes, as conexões entre docentes e as informações de e para a família, sendo de maior importância a relação de proximidade estabelecida com os alunos, permitindo-lhe (re)conhecer as necessidades de cada um. No entanto, e apesar da relevância e da multiplicidade de funções que o diretor de turma executa, nem sempre tem existido, e, em particular, nos tempos mais recentes, um critério normativo que lhe proporcione as condições organizacionais e lhe permita desenvolver as competências necessárias para o desempenho da sua atividade.

⁹³ Portaria n.º 242/2012 - Diário da República n.º 155/2012, Série I de 2012-08-10, Ministério da Educação e Ciência.

⁹⁴ Decreto-Lei n.º 139/2012 - Diário da República n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05, Ministério da Educação e Ciência.

⁹⁵ Portaria n.º 242/2012 (cf. nota 93), artigo 7º.

⁹⁶ Lei n.º 51/2012 (cf. nota 44).

4.1 O DIRETOR DE TURMA E O ABSENTISMO DISCENTE

De todas as funções do diretor de turma, a mais importante, para efeitos da presente reflexão, é a de gestor do absentismo discente.

A permanente vigilância das faltas dos alunos tem sido uma atribuição constante para o diretor de turma e seus antecessores, conforme se pode apreciar na legislação correspondente:

O aluno que se ausente da aula sem licença, e depois não se justifique, incorre em a nota de falta de presença. (...)

§ único. Qualquer dos factos compreendidos neste artigo será sempre comunicado, em carta, pelo diretor da classe, ao pai, tutor ou pessoa incumbida da educação do aluno.

Artigo 36º do Decreto de 14 de agosto de 1895

Ao diretor de classe, na sua função de estabelecer relações frequentes entre as classes e os encarregados de educação dos alunos, cumpre:

(...)

3º Promover que os encarregados de educação dos alunos sejam oportunamente informados (...) das faltas que eles deem em número superior a um terço das que determinam perda de ano.

Artigo 24º do Decreto n.º 18:827, de 6 de setembro de 1930

Ao diretor de ciclo incumbe (...)

i) Julgar as faltas dadas pelos alunos às aulas e sessões, vigiando pela execução de tudo quanto se refere ao seu registo, justificação e participação às famílias (...)

Artigo 23º do Decreto n.º 38:812, de 2 de julho de 1952

7.3.9 - Para além das relações indicadas no número anterior, competirá ao diretor de turma:

(...)

c) Verificar semanalmente junto do elemento do pessoal auxiliar responsável o registo das faltas dos alunos da turma;

d) Velar por que os encarregados de educação sejam informados por escrito, sempre que o número de faltas dos respetivos educandos atingir metade ou o total do limite legalmente estabelecido (...)

Ponto 7.3.9 da Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro

A legislação, em vigor, de referência para este eixo de atuação do diretor de turma é o *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*⁹⁷ – Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro –, que refere:

Artigo 14.º

Faltas e sua natureza

(...)

3 — As faltas são registadas (...) ou pelo diretor de turma em suportes administrativos adequados.

⁹⁷ Lei n.º 51/2012 (cf. nota 44).

Artigo 16.º
Justificação de faltas

(...)

1) *Outro facto impeditivo da presença na escola ou em qualquer atividade escolar, desde que (...) considerado atendível pelo diretor de turma (...).*

2 — *A justificação das faltas exige um pedido escrito (...) ao diretor de turma (...).*

3 — *O diretor de turma (...) pode solicitar (...) os comprovativos adicionais que entenda necessários (...)*

Artigo 17.º
Faltas injustificadas

(...)

3 — *As faltas injustificadas são comunicadas aos pais ou encarregados de educação (...) pelo diretor de turma (...).*

Artigo 18.º
Excesso grave de faltas

(...)

3 — *Quando for atingido metade dos limites de faltas previstos nos números anteriores, os pais ou o encarregado de educação (...) são convocados à escola, pelo meio mais expedito, pelo diretor de turma (...)*

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro

Pelas citações anteriores, confirma-se que o diretor de turma tem o dever de verificar, registar, validar e comunicar, aos pais/encarregados de educação, a falta de assiduidade dos alunos, sendo esta a gestão *burocrática*⁹⁸ do processo. Por outro lado, toda esta atividade tem por objetivo *negociar* – com aluno, pais/encarregados de educação e docentes – a permanência e/ou o regresso do aluno à escola, procurando garantir que cumpre o seu dever de assiduidade – esta é a gestão *política* do processo.

4.2 O DIRETOR DE TURMA NOS CURSOS PROFISSIONAIS

Ao nível da gestão intermédia, a legislação dos cursos profissionais, refere dois cargos interligados: o *Diretor de Curso* (DC) e o *Diretor de Turma* (DT) ou *Orientador Educativo de Turma* (OET)⁹⁹, referindo a necessidade de articulação entre ambos e implicando o trabalho colaborativo. Da Portaria n.º 550-C/2004¹⁰⁰, de 21 de maio, deduz-se que são atribuídos ao DT especificamente dois dos vértices da já referida “tríplice função”: a coordenação pedagógica junto dos alunos e o contacto com as famílias, já que a coordenação do ensino fica reservada ao DC. Mais uma vez nada é referido quanto ao perfil para o cargo de DT.

⁹⁸ Simultaneamente, no sentido *funcional* – cumprimento das regras – e *disfuncional* do termo – muito “papel” a preencher.

⁹⁹ A partir deste ponto sempre referido por *Diretor de Turma* (DT).

¹⁰⁰ Portaria n.º 550-C/2004 (cf. nota 39).

Com a publicação da Portaria n.º 74-A/2013¹⁰¹, atualmente em vigor, é referido que “a coordenação pedagógica é assegurada pelo diretor de curso e pelo diretor de turma” e que é assegurada pelo DC a “articulação da aprendizagem nas diferentes disciplinas e componentes de formação”¹⁰². Ao DT compete:

(...) em articulação com o conselho pedagógico ou equivalente e demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, e, sempre que necessário, com o órgão competente de direção ou gestão da escola, a programação, coordenação e execução, designadamente, das seguintes atividades:

a) Fornecer aos alunos e, quando for o caso, aos seus encarregados de educação, pelo menos três vezes em cada ano letivo, informação global sobre o percurso formativo do aluno;

b) Proceder a uma avaliação qualitativa do perfil de progressão de cada aluno e da turma, através da elaboração de um relatório descritivo sucinto que contenha, nomeadamente, referência explícita a parâmetros como a capacidade de aquisição e de aplicação de conhecimentos, de iniciativa, de autonomia, de criatividade, de comunicação, de trabalho em equipa e de cooperação, de articulação com o meio envolvente e de concretização de projetos;

c) Elaborar uma síntese das principais dificuldades evidenciadas por cada aluno, com indicações relativas a atividades de recuperação e ou enriquecimento, a anexar ao relatório descritivo a que se refere a alínea anterior;

d) Identificar o perfil da evolução dos alunos, fundamentado na avaliação de cada módulo e na progressão registada em cada disciplina, a anexar ao relatório descritivo a que se refere a alínea b).

Ponto 3 do artigo 8º da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro

O DT tem ainda uma intervenção direta no processo de avaliação do aluno nomeadamente na definição dos “critérios e procedimentos de avaliação a aplicar”; no assegurar, em colaboração com o DC, “a articulação entre os professores das várias disciplinas, de modo a que sejam cumpridos (...) todos os procedimentos necessários à realização da PAP¹⁰³”; como elemento do júri da PAP e como gestor do absentismo dos alunos, de acordo com a Lei n.º 51/2012¹⁰⁴ e com:

Artigo 9.º

Assiduidade

1 - No cumprimento do plano de estudos, para efeitos de conclusão do curso com aproveitamento, devem estar reunidos, cumulativamente, os seguintes requisitos:

a) A assiduidade do aluno não pode ser inferior a 90 da carga horária de cada módulo de cada disciplina;

b) A assiduidade do aluno na FCT não pode ser inferior a 95% da carga horária prevista.

(...)

Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro

¹⁰¹ Portaria n.º 74-A/2013 (cf. nota 47).

¹⁰² Portaria n.º 74-A/2013 (cf. nota 47), ponto 2 do artigo 9º.

¹⁰³ PAP - Prova de Aptidão Profissional.

¹⁰⁴ Lei n.º 51/2012 (cf. nota 43).

Enquanto se aguarda a publicação do despacho que regulamentará a “afetação do exercício dos cargos e funções previstos no presente diploma no horário de trabalho dos docentes”, as situações não previstas “são resolvidas mediante aplicação da regulamentação em vigor que o não contrarie” e, quando se justifique, “através das orientações definidas pela ANQEP, I.P.”¹⁰⁵ ou, em situações não contempladas em qualquer uma das medidas anteriores, “nos regulamentos internos da escola”¹⁰⁶.

Desta forma se conclui que o DT dos cursos profissionais vê a sua lista de funções acrescida de, ainda, mais responsabilidades, mantendo, no entanto, a indefinição do perfil para exercício do cargo.

¹⁰⁵ ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

¹⁰⁶ Portaria n.º 74-A/2013 (cf. nota 47), artigo 32º.

PARTE II

ANÁLISE E REFLEXÃO

1 ANÁLISE...

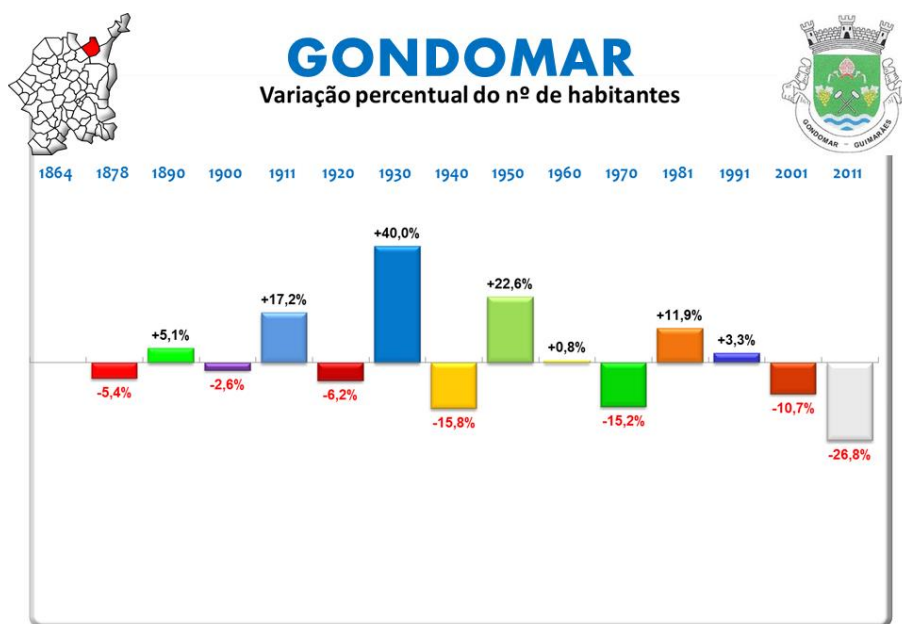
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESSPC

A *Escola Secundária com 3º ciclo de S. Pedro da Cova* (ESSPC) fica situada na antiga freguesia de S. Pedro da Cova, agora pertencente à União de Freguesias de Fânzeres e São Pedro da Cova, no concelho de Gondomar, distrito do Porto. O território abrangido por esta escola conta com seis conjuntos habitacionais onde residem cerca de 2600 pessoas, fazendo desta a área do concelho de Gondomar com o maior número de fogos de habitação social: 941¹⁰⁷ dos 3356 do Concelho.

De cariz profundamente agrícola, S. Pedro da Cova tornou-se um centro industrial de grande importância após a descoberta, em 1802, de antracite (carvão), existente no seu subsolo, passando a ser conhecida como “Terra Mineira”. Em 1970 as minas fecham e a população, em grande parte analfabeta e sem qualificações profissionais, teve de procurar a integração num novo mundo laboral completamente diferente do seu, o que agravou a já precária situação económica e social existente, passando a zona a funcionar como dormitório da Área Metropolitana do Porto. Na década de 1980 assiste-se ao nascimento de alguma indústria transformadora na área das madeiras, metalomecânica, marroquinaria e ourivesaria que, com a atual crise, regista novo retrocesso, levando a um aumento da emigração, o que se vem refletindo nos números do absentismo e, consequentemente, do abandono escolar precoce.

Com o crescimento populacional do concelho de Gondomar das décadas de 1980 e 1990 (figura 5), a ESSPC surge como resposta à sobrelotação das escolas secundárias do concelho e inicia a sua atividade no ano letivo 1998/99.

¹⁰⁷ Fonte: Câmara Municipal de Gondomar – <http://www.cm-gondomar.pt/pages/104>, janeiro de 2015



Fonte: Instituto Nacional de Estatística

Figura 5 – Variação Percentual de habitantes do concelho de Gondomar¹⁰⁸

A sua localização favorecia o acolhimento dos alunos das localidades de São Pedro da Cova e Fânzeres, o que foi acontecendo até à requalificação das outras escolas secundárias do concelho – Gondomar e Rio Tinto –, tendo o número de alunos, em particular do 7º e 10º anos, vindo a diminuir desde então, conforme se pode observar no gráfico seguinte (figura 6)¹⁰⁹:

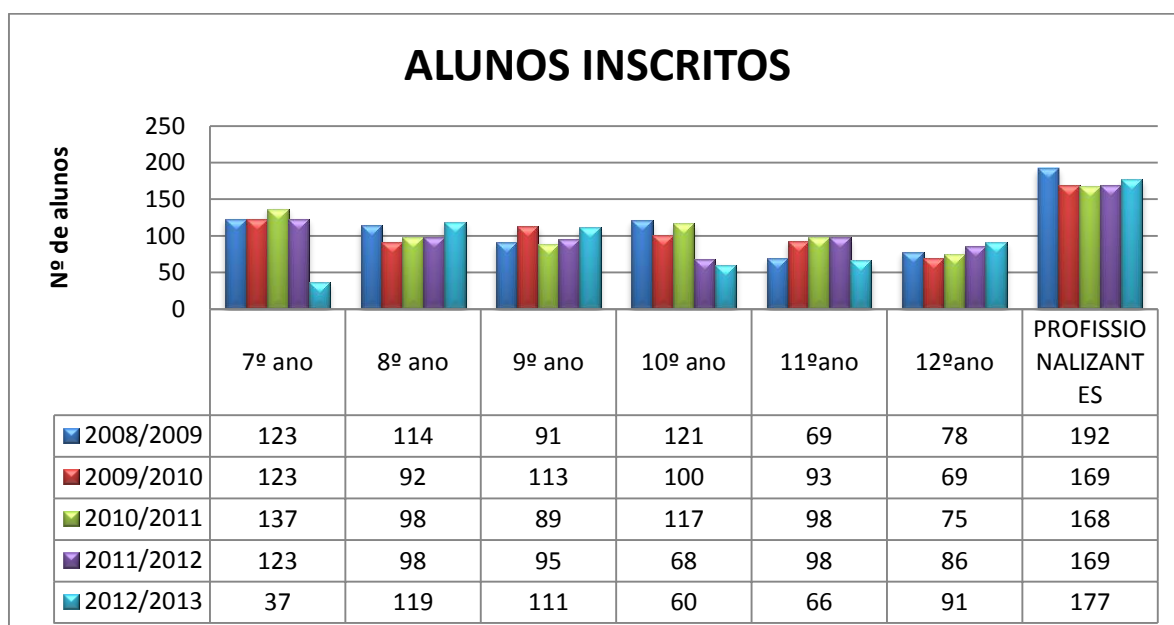


Figura 6 – Evolução do número de alunos matriculados no início do ano letivo (Fonte: Projeto Educativo da ESSPC)

¹⁰⁸ Obra "Guimarães 157" por Pinhelense -. Licenciado sob CC BY-SA 3.0, via Wikimedia Commons http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Guimar%C3%A3es_157.PNG#mediaviewer/File:Guimar%C3%A3es_157.PNG

¹⁰⁹ Nos *cursos profissionalizantes* estão englobados, no ensino básico, os *Cursos de Educação e Formação* (CEF) e *Cursos Vocacionais* e, no ensino secundário, os *Cursos Profissionais*.

Para um grande número dos alunos que a frequentam, esta é a escola mais próxima da residência e a mais acessível em termos de transportes. Para muitos outros, é a que os recebe, mesmo contra a sua vontade ou dos encarregados de educação, ou por não terem lugar na frequentada no ano letivo anterior – porque não tiveram aproveitamento, porque eram indisciplinados ou porque eram absentistas ou em risco de em abandono –; ou por não terem sido aceites na escola que pretendiam.

Em 2009, a ESSPC integrou o *Programa TEIP2* – Despacho Normativo n.º 55/2008¹¹⁰, de 14 de outubro – passando a ser um *Território Educativo de Intervenção Prioritária*. A inclusão neste programa dá-se quando se verifica que o contexto social em que a escola se insere apresenta:

(...) fatores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando-se que em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar (...) alguns exemplos da forma como essa degradação [social] se manifesta.

Preâmbulo, Despacho Normativo n.º 55/2008, de 14 de outubro

A ESSPC, tal como referido no *Relatório de Escola da Avaliação Externa* realizada pela *Inspeção Geral de Educação (IGE)* em janeiro de 2009, apresentava como constrangimento “a debilidade do tecido social da freguesia e o espetro do aumento do desemprego” (IGEC, 2009, p. 13), bem como um número elevado de alunos carenciados: 64% dos alunos beneficiavam do escalão A ou B da ação social escolar.

Estas características económicas e sociais, associadas ao desvio negativo existente nos resultados obtidos pelos alunos, permitiram a inclusão da ESSPC no programa TEIP2, com o objetivo fundamental de diminuir o insucesso educativo e a indisciplina. Na sequência desta integração, obteve-se uma dotação que permitiu a contratação de professores, selecionados pela própria escola, para ações de promoção de práticas mais eficazes e apelativas que incentivem o sucesso e para a implementação de estratégias de reforço educativo –

¹¹⁰ Despacho Normativo n.º 55/2008 - Diário da República n.º 206/2008, Série II de 2008-10-23, Ministério da Educação – Gabinete da Ministra. O segundo Programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP2), pretendia promover a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva.

desdobramento de turmas, parcerias pedagógicas –; desenvolvimento de atividades de promoção de estilos de vida saudável – Desporto para todos –; de criação de expectativas e abertura de horizontes – Espaço das Artes –; e também a diminuição do abandono e integração de alunos com dificuldades. Já numa vertente mais vocacionada para o desenvolvimento integral do jovem e sua integração socioprofissional, permitiu a contratação de duas técnicas superiores – uma Técnica de Aconselhamento Psicossocial e uma Educadora Social – que implementaram e dinamizam o *Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família* – GAAF¹¹¹, que inclui o *Gabinete de Apoio e Intervenção Disciplinar* – GAID¹¹² –, o projeto *Promoção e Educação para a Saúde* – PES¹¹³ –, a *Ação Tutorial* e a *Mediação Educativa*. Estas duas técnicas vieram colaborar com os docentes numa área até aí deserta: a orientação vocacional, os comportamentos disruptivos, a educação especial e o apoio à família. Em 2012, entra em vigor o *TEIP3* – Despacho Normativo n.º 20/2012¹¹⁴, de 3 de outubro –, passando a ESSPC automaticamente a integrar este projeto em virtude de já ser *TEIP2*.

Em novembro de 2013, a ESSPC assinou o *Contrato de Autonomia* – Portaria n.º 265/2012¹¹⁵, de 30 de agosto –, que consiste num:

(...) acordo celebrado entre a escola, os serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência e, sempre que conveniente, outros parceiros da comunidade, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola (...)

Ponto 1 do artigo 5º da Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto

¹¹¹ O GAAF é um projeto de mediação escolar e social, no sentido de prestar um serviço de apoio aos alunos e respetivas famílias, corpo docente e não docente e a toda a comunidade escolar, funcionando em estreita articulação com os serviços e instituições da comunidade envolvente. É um espaço de exteriorização de conflito/afetos/emoções pessoais, relacionais, emocionais e familiares que garante a total confidencialidade aos alunos e às suas famílias.

¹¹² O GAID é um espaço orientado por um ou mais técnicos/docentes e aberto ao acompanhamento dos alunos convidados a sair do contexto sala de aula, ou outra atividade letiva, na sequência de comportamentos desajustados, de indisciplina ou de conflito.

¹¹³ O PES é um projeto que visa o desenvolvimento de atividades de promoção da educação para a saúde na comunidade escolar, ao nível de diversas temáticas como, por exemplo, educação alimentar, atividade física, prevenção do consumo de substâncias psicoativas, educação sexual e a violência escolar, entre outros.

¹¹⁴ Despacho Normativo n.º 20/2012 - Diário da República n.º 192/2012, Série II de 2012-10-03, Ministério da Educação e Ciência - Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário.

¹¹⁵ Portaria n.º 265/2012 - Diário da República n.º 168/2012, Série I de 2012-08-30, Ministério da Educação e Ciência.

Com este programa conseguiu-se a dotação necessária para contratar uma Psicóloga, a tempo inteiro, sendo reforçados, desta forma, os serviços prestados pelo GAAP, agora com o *Serviço de Psicologia e Orientação* (SPO).

Em ambos os programas – TEIP3 e contrato de autonomia – é necessária a contratualização de metas e objetivos, sendo que estes dois programas se concentram especificamente no ensino regular, nomeadamente no sucesso escolar, taxa e qualidade, e na redução do abandono precoce. Para todos os alunos, focam a redução da indisciplina e a participação das diversas estruturas pedagógicas da escola e apenas o contrato de autonomia refere uma meta para os cursos profissionalizantes – neste caso, o aumento da taxa de sucesso em 5% para os cursos profissionais.

No ano letivo de 2013/14 inscreveram-se 652 alunos, do 7º ao 12º ano, dos quais 127 nas oito turmas dos cursos profissionais: *Técnico de Artes Gráficas* (2º e 3º anos), *Técnico Auxiliar de Saúde* (2º e 3º anos), *Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos* (1º e 2º anos) e *Técnico de Apoio à Gestão Desportiva* (1º e 3º anos). É de referir também a existência de 14 alunos com *Necessidades Educativas Especiais* (NEE) – dos quais cinco nos cursos profissionais – e sete com *Currículo Específico Individual* (CEI), o que permitiu, pela primeira vez, a presença de docentes do grupo de recrutamento 910-Educação Especial. O número de alunos carenciados mantém-se elevado: 44,5% (290) dos alunos estão abrangidos pelo escalão A da Ação Social Escolar e 17,7% (115) pelo escalão B, significando, portanto, que a taxa de alunos carenciados se mantém na ordem dos 60%, existindo 55 alunos a receber suplemento alimentar (lanche de manhã e de tarde), por manifestarem carências extremas.

Os pais/EE apresentam um nível de escolaridade considerado básico, pois num universo de 1200 apenas 13 possuem formação de nível superior. Ressalva-se a situação de 316 pais/EE cuja informação desconhecemos. Este nível de formação, associado a um elevado número de desempregados ao nível dos pais/EE bem como um elevado número de famílias

monoparentais ou casos de abandono parental, mostra as dificuldades que um grande número dos alunos enfrenta diariamente.

Quanto aos recursos humanos, o corpo docente é constituído por 91 docentes, dos quais apenas sete contratados e, no pessoal não docente, existem 22 assistentes operacionais e 9 assistentes técnicos, todos com mais de cinco anos de serviço na escola.

Em janeiro de 2014, a escola voltou a ser avaliada pela IGEC, tendo sido identificados como pontos fortes:

- *A abertura ao meio, com o desenvolvimento de diversos projetos e atividades destinados à comunidade envolvente, que visam simultaneamente suprir algumas das necessidades identificadas e revitalizar a imagem da escola.*
- *A criação de referenciais comuns para a construção de instrumentos de avaliação, como forma de garantir a coerência interna a este nível.*
- *A coerência entre os documentos estruturantes e a eficaz divulgação das atividades previstas, promovendo a participação e o envolvimento da comunidade educativa.*
- *As parcerias desenvolvidas em benefício da Escola e no sentido de dar resposta às suas necessidades. (IGEC, 2014, p. 9)*

Por outro lado, foram identificadas como áreas de melhoria:

- *A identificação de fatores explicativos do insucesso escolar, no sentido de elaborar e implementar estratégias que conduzam à melhoria do desempenho dos alunos.*
- *A consolidação dos mecanismos de monitorização e avaliação das medidas de prevenção e de combate à indisciplina dos alunos, em ordem à criação de um ambiente educativo favorável às aprendizagens.*
- *O reforço da articulação horizontal e vertical do currículo, visando a melhoria do planeamento e a eficácia da prática letiva.*
- *A implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens.*
- *A implementação de mecanismos de supervisão da prática letiva em sala de aula, como forma de desenvolvimento profissional e organizacional.*
- *A dinamização de um processo de autoavaliação, coerente e sustentado, aberto à participação de outros elementos da comunidade educativa, que produza planos de melhoria eficazes, com impacto na melhoria das práticas educativas e nos resultados escolares. (IGEC, 2014, p. 10)*

Foi então desenvolvido um plano de melhoria e é com base no mesmo e com o apoio dos dois programas referidos – TEIP e Contrato de Autonomia – que se pretende desenvolver o *Projeto Educativo*, implementar o *Plano de Melhoria* e as *Ações TEIP*, garantido que tudo se faz “*Por uma Escola Viva e Exigente*”¹¹⁶.

¹¹⁶ Lema da ESSPC, conforme indicado no seu Projeto Educativo.

1.1.1 Caraterização Organizacional

Tal como mencionado anteriormente¹¹⁷, a escola é uma organização em que “várias visões do mundo” (Estêvão, 2004, pp. 51-52) originam diferentes modos de ação. Nessa referência indiquei também que escolhia descrever aqueles três modelos – burocrático, democrático e político – por serem os que eu considero que enquadram a ESSPC, como demonstro de seguida.

O modelo burocrático é facilmente reconhecível e identificável em, pelo menos, três das características supramencionadas¹¹⁸, nomeadamente porque detém “objetivos claros que orientam o seu funcionamento” que são “traduzidos pelos níveis hierárquicos superiores” e cujo “controlo formal” determina a “conduta exigida” (Estêvão, 2001, p. 180), como a seguir demonstro:

- **orientação por objetivos**, já que, para além do conjunto único de objetivos claros que constituem os *curricula* e orientam o seu funcionamento, a ESSPC vê-se também na necessidade de cumprir as metas limitadas pelos programas em que está envolvida, nomeadamente as definidas no plano de melhoria e nas ações TEIP e no contrato de autonomia;
- **centralização da estrutura da autoridade**, em que níveis hierárquicos superiores, quer fora da escola – MEC e responsáveis pelos programas TEIP e POPH – quer dentro da escola – Conselho Geral, Direção, Conselho Pedagógico, Departamentos Curriculares – traduzem os objetivos em critérios racionais de execução para os professores e outros atores e controlam a implementação dos mesmos;
- **grau de formalização e de complexidade acentuado**, representado no controlo formal, assente em leis e regulamentos definidos pela tutela, seja o Ministério da

¹¹⁷ Cf. ponto 1 da parte I.

¹¹⁸ Cf. ponto 1.1 da parte I.

Educação e Ciência (MEC) ou as entidades responsáveis pelos programas em que a ESSPC está envolvida, nomeadamente o TEIP e o POPH¹¹⁹.

Já no caso do modelo democrático, a característica mais relevante é que a gestão está aberta à participação de todos os atores, já que a Direção prima pela gestão *democrática*¹²⁰, com “modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar” (Costa, 2003, p. 71), nomeadamente porque, não descurando a tomada de decisões, nem se demitindo das mesmas, procura a participação ativa de todos os atores da comunidade: pessoal docente e não docente, discentes e pais/encarregados de educação e restante comunidade são chamados a participar em todas as grandes decisões estratégicas. Não só os órgãos *burocraticamente* definidos decidem, mas todos os outros podem intervir, no mínimo, com o manifestar da sua opinião junto da Direção. Tal constatação é também reconhecida no *Relatório de Escola da Avaliação Externa* realizada pela IGEC, em julho de 2014:

A diretora distribui responsabilidades aos seus mais diretos colaboradores, incentivando-os e apoiando-os na tomada de decisões, valoriza fortemente o papel das lideranças intermédias, supervisiona o funcionamento da Escola, intervém frequentemente na resolução de conflitos ou problemas disciplinares e envolve outros elementos e instituições externas na prevenção do abandono escolar e na resolução de problemas sociais que afetam os alunos. Existe uma excelente cooperação entre os diferentes órgãos de direção, administração e gestão. As lideranças intermédias dinamizam o trabalho colaborativo entre os docentes. (IGEC, 2014, p. 7)

Entretanto, as alterações verificadas desde 2005, cada vez mais imediatas e sucessivas, na orgânica e no *establishment*¹²¹ das escolas têm contribuído para aumentar a presença dos fatores que as definem como *arena política*¹²²: a escassez de recursos, a diversidade ideológica, a conflitualidade de interesses e as diferenças de personalidade (Gronn, 1986).

¹¹⁹ O POPH - Programa Operacional Potencial Humano – é o programa que concretiza a agenda temática para o potencial humano, inscrita no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), documento programático que enquadra a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal (cf. referido em <http://www.poph.qren.pt/content.asp?startAt=2&categoryID=376>).

¹²⁰ Cf. ponto 1.2 da parte I.

¹²¹ Ordem social estabelecida in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/establishment> [consultado em 23-02-2015].

¹²² Cf. ponto 1.3 da parte I..

Não sendo a ESSPC uma exceção, além dos fatores atrás mencionados, as características do modelo político estão bem presentes quando se fala em interesses, conflitos, poder e negociação¹²³. Neste momento, a ESSPC, como todas as escolas, debate-se com o problema da escassez de alunos e, associado a este, a falta de horários disponíveis para garantir a permanência do quadro docente atual. É então notória a emergência de *conflitos*, nomeadamente em dois pontos: por um lado, a disputa pela abertura de turmas/cursos que garantam horas suficientes para permitir a permanência dos docentes de determinado grupo disciplinar – mesmo que isso implique contrariar o interesse de outros que, por exemplo, só gostam de lecionar determinadas disciplinas ou a determinado tipo de alunos –; por outro lado, a solução para a captação de alunos, que, para uns, passa por ser proactivo, indo ao encontro de possíveis alunos e apresentando-lhes a ESSPC como o seu lugar de futuro, enquanto que, para outros, a “solução óbvia” (por eles assim chamada) é a de agrupamento com as escolas básicas da zona (EB23 de S. Pedro da Cova e EB23 de Fânzeres). Nesta situação, o *poder formal*, representado pela Direção, tenta *negociar* procurando fazer convergir os *interesses*, se não de todos pelo menos da maioria.

Esta minha perceção da estrutura organizacional da ESSPC pode ser resumida na frase: *a minha escola, democraticamente gerida, é uma arena política onde os burocratas mandam*.

1.2 OS CURSOS PROFISSIONAIS NA ESSPC

Tendo em conta as características do público-alvo, desde 2004/2005 que a ESSPC tem vindo a apostar nos cursos profissionalizantes, com a abertura dos Cursos de Educação e Formação (CEF), para o ensino básico, de *Eletromecânico de Refrigeração e Climatização*, *Eletricista de Instalações*, *Operador de Informática* e *Empregado Comercial*. Esta “oferta para o ensino básico criou novas expectativas e oportunidades de formação, constituindo

¹²³ Cf. tabela 4.

também uma resposta estruturada e eficaz ao problema do abandono escolar” (IGEC, 2009, p. 9).

Na sequência da oferta destes cursos, surge a necessidade da ESSPC permitir aos alunos que os frequentam a possibilidade de continuidade nos seus estudos secundários, bem como alargar a oferta no ensino secundário, tal como previsto na política educativa do governo¹²⁴. É assim que, em 2006/2007, surgem os cursos profissionais *Técnico de Climatização e Frio*, *Técnico de Energias Renováveis*, *Técnico de Informática de Gestão*, *Técnico de Higiene e Segurança do Trabalho e Ambiente*, *Animador Sociocultural* e *Técnico de Gestão*. Os cursos *Técnico de Climatização e Frio* e *Técnico de Energias Renováveis* tiveram apenas a duração de um ciclo¹²⁵, enquanto os restantes foram sendo sucessivamente lecionados até ao ano letivo de 2009/2010.

A partir de 2010/2011, os cursos *Técnico de Informática de Gestão*, *Animador Sociocultural*, *Técnico de Higiene e Segurança do Trabalho e Ambiente* e *Técnico de Gestão* surgem no chamado “nível vermelho”, ficando a escola impedida de abrir turmas financiadas destes cursos. Por outro lado, no sentido de rentabilizar os recursos humanos existentes e de acordo com a procura por parte dos alunos, são iniciados ciclos dos cursos *Técnico de Artes Gráficas*, *Técnico Auxiliar de Saúde* e, no ano seguinte, *Técnico de Apoio à Gestão Desportiva*. Depois de dois anos sem iniciar um ciclo de cursos profissionais ligados à informática é aberto o curso *Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos*, em 2012/2013, iniciando também o *Técnico de Artes Gráficas* e *Técnico Auxiliar de Saúde*. E em 2013/2014 são iniciados ciclos de *Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos* e *Técnico de Apoio à Gestão Desportiva*.

É importante referir que a oferta de cursos profissionais é, em teoria, decidida em rede municipal de educação, sendo que a concorrência mais direta nesta oferta formativa é a Escola Profissional de Gondomar (EPG), que fica situada a apenas um quilómetro de distância da

¹²⁴ Cf. ponto 2.1 da parte I.

¹²⁵ Um ciclo de um curso profissional corresponde a três anos equivalentes ao 10º, 11º e 12º ano.

ESSPC. Embora os cursos oferecidos não sejam os mesmos, tenho constatado que o facto do subsídio de refeição ser pago em dinheiro e não em espécie, como no caso da ESSPC, e porque, alegadamente, “os cursos são mais práticos, o ambiente é menos escolar e nas aulas os professores deixam os alunos mais à vontade”¹²⁶, fazem com que os alunos peçam transferência para essa escola. Também os cursos do sistema *Aprendizagem*¹²⁷, pelo facto de pagarem uma bolsa de formação, fazem com que muitos alunos troquem a ESSPC pelos estabelecimentos que disponibilizam esta formação, tendo em conta as graves carências económicas apresentadas pelos discentes e respetivas famílias.

Entretanto, com a crise económica que afeta o nosso país desde 2011, a emigração da população que a ESSPC serve tem aumentado, levando a que muitos alunos sejam transferidos para escolas no estrangeiro para acompanhar as famílias.

As razões apresentadas anteriormente, embora possam não o esclarecer totalmente, são, sem dúvida, válidas para auxiliar a explicar o elevado número de transferências e anulações de matrícula, apresentadas pelas turmas dos cursos profissionais, conforme os gráficos seguintes. Nesses gráficos, a turma é identificada pelo curso e ano de início e fim do ciclo formativo – desde 2008 que a ESSPC só tem uma turma de cada curso em cada ano letivo – e é apresentado o número de alunos e média de idades no início do ano letivo, a proporção de alunos que foram excluídos por faltas, anularam a matrícula ou pediram transferência durante o ano, e os que frequentaram até ao final – isto durante o ciclo completo (figuras 7, 8 e 9), durante o primeiro e segundo ano do ciclo (figura 10, 11 e 12) e no primeiro ano do ciclo (figuras 13 e 14), no intervalo de tempo analisado (20011/2012 a 2013/2014)¹²⁸.

¹²⁶ Expressão retirada de uma conversa informal com um aluno, da minha direção de turma, que pediu transferência para a EPG no início do ano letivo 2014/2015.

¹²⁷ Ministrados no Instituto de Emprego e Formação Profissional ou em entidades privadas.

¹²⁸ Para efeitos de análise comparativa das turmas considere um ciclo completo – 2011/2014 – e também os dois anos seguintes – 2012/2013 e 2013/2014 –, em que, além de DT, sou Coordenadora dos DT dos cursos profissionalizantes (cf. nota 109).

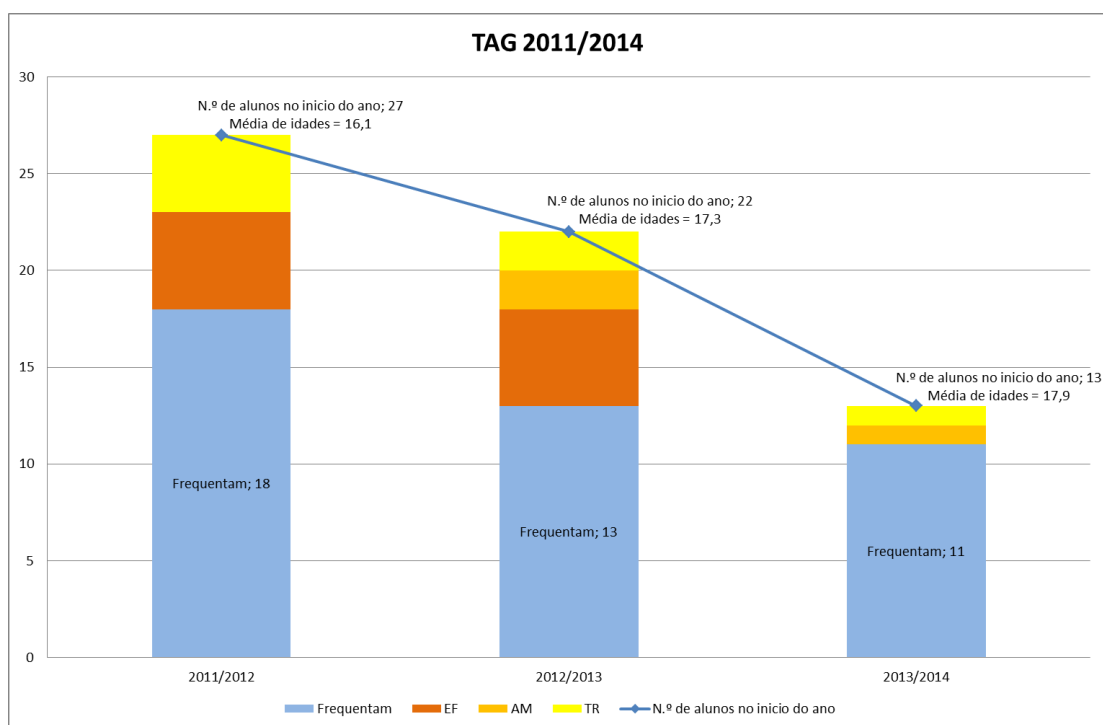


Figura 7 – Evolução do n.º de alunos matriculados, excluídos por faltas (EF), que anularam matrícula (AM) e transferidos (TR), bem como a média de idades no início do ano, da turma do ciclo 2011/2014 do curso profissional *Técnico de Artes Gráficas*, ao longo dos três anos do ciclo (Fonte: Relação da Turma, retirada do programa de gestão pedagógica da ESSPC, em 30/07/2014).

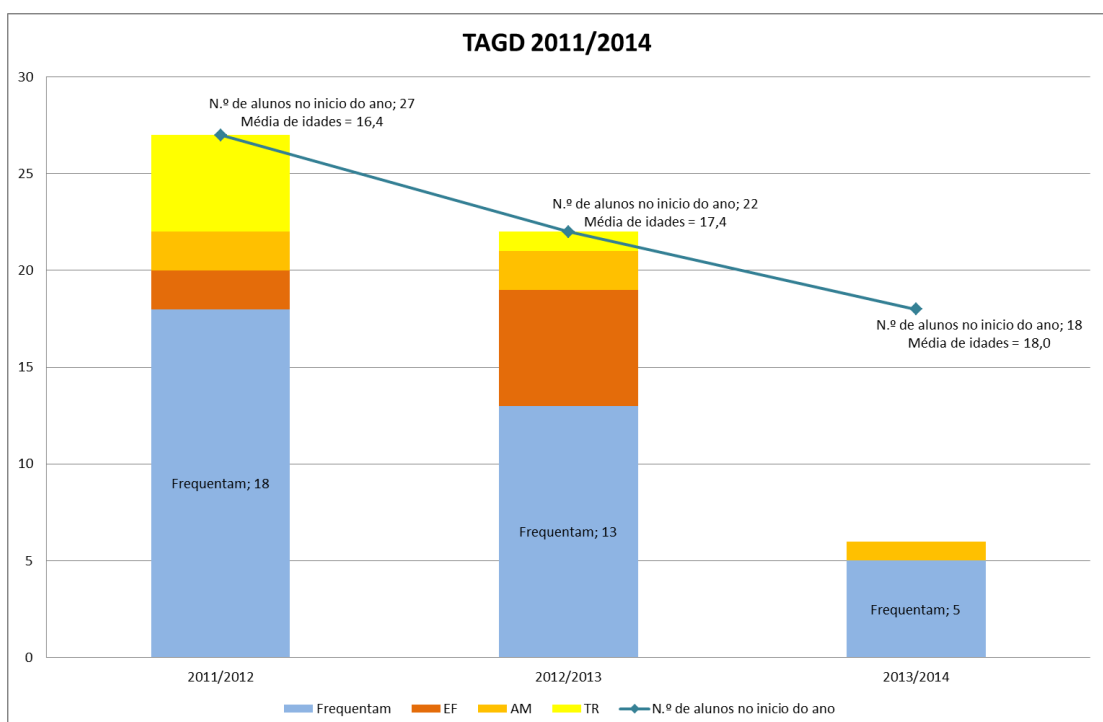


Figura 8 - Evolução do n.º de alunos matriculados, excluídos por faltas (EF), que anularam matrícula (AM) e transferidos (TR), bem como a média de idades no início do ano, da turma do ciclo 2011/2014 do curso profissional *Técnico de Apoio à Gestão Desportiva*, ao longo dos três anos do ciclo (Fonte: Relação da Turma, retirada do programa de gestão pedagógica da ESSPC, em 30/07/2014).

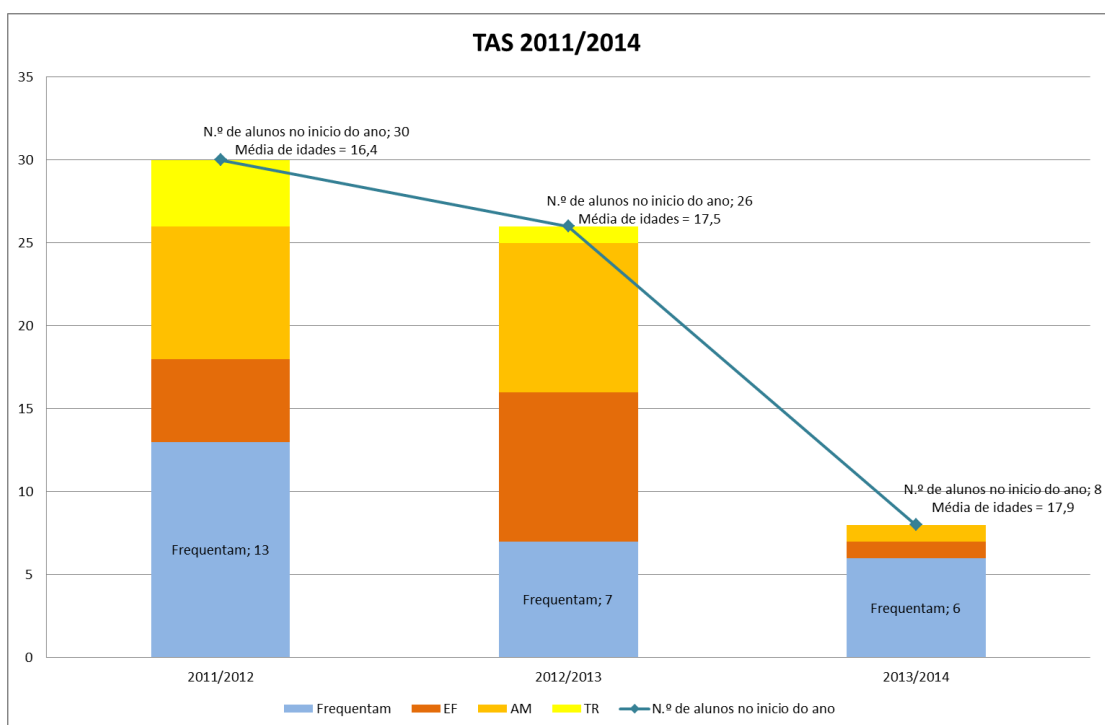


Figura 9 - Evolução do n.º de alunos matriculados, excluídos por faltas (EF), que anularam matrícula (AM) e transferidos (TR), bem como a média de idades no início do ano, da turma do ciclo 2011/2014 do curso profissional *Técnico Auxiliar de Saúde*, ao longo dos três anos do ciclo (Fonte: Relação da Turma, retirada do programa de gestão pedagógica da ESSPC, em 30/07/2014).

Nos três gráficos anteriores (figuras 7, 8 e 9), pudemos observar a evolução do ciclo completo (os três anos) de alunos cujo limite de idade da escolaridade obrigatória ainda era os 15 anos, daí o elevado número de anulações de matrícula. As exclusões por faltas, nomeadamente no primeiro ano, deveram-se, normalmente, a alunos que se matricularam mas nunca compareceram à escola, estando muitas vezes matriculados noutra estabelecimento de ensino, sem fazer chegar essa informação à ESSPC.

Já os três gráficos seguintes (figuras 10 a 14), representam alunos cuja idade da escolaridade obrigatória passou para os 18 anos, o que reduziu drasticamente o número de anulações de matrícula – já que só os maiores de idade o podem fazer – bem como as exclusões por faltas, uma vez que o *Estatuto do Aluno*¹²⁹ e o *Regulamento Interno* (RI) da ESSPC preveem atividades de recuperação de aprendizagens para as faltas injustificadas dos alunos, agora, até aos 18 anos.

¹²⁹ Lei n.º 51/2012 (cf. nota 44).

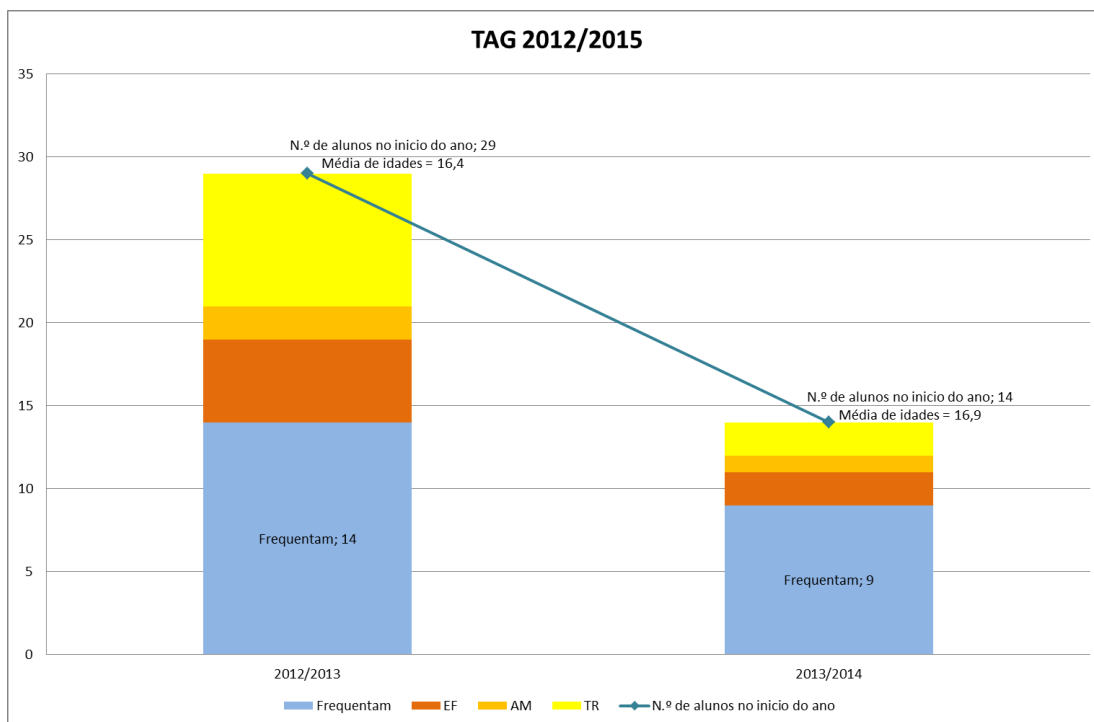


Figura 10 - Evolução do n.º de alunos matriculados, excluídos por faltas (EF), que anularam matrícula (AM) e transferidos (TR), bem como a média de idades no início do ano, da turma do ciclo 2012/2015 do curso profissional *Técnico de Artes Gráficas*, ao longo dos primeiros dois anos do ciclo (Fonte: Relação da Turma, retirada do programa de gestão pedagógica da ESSPC, em 30/07/2014).

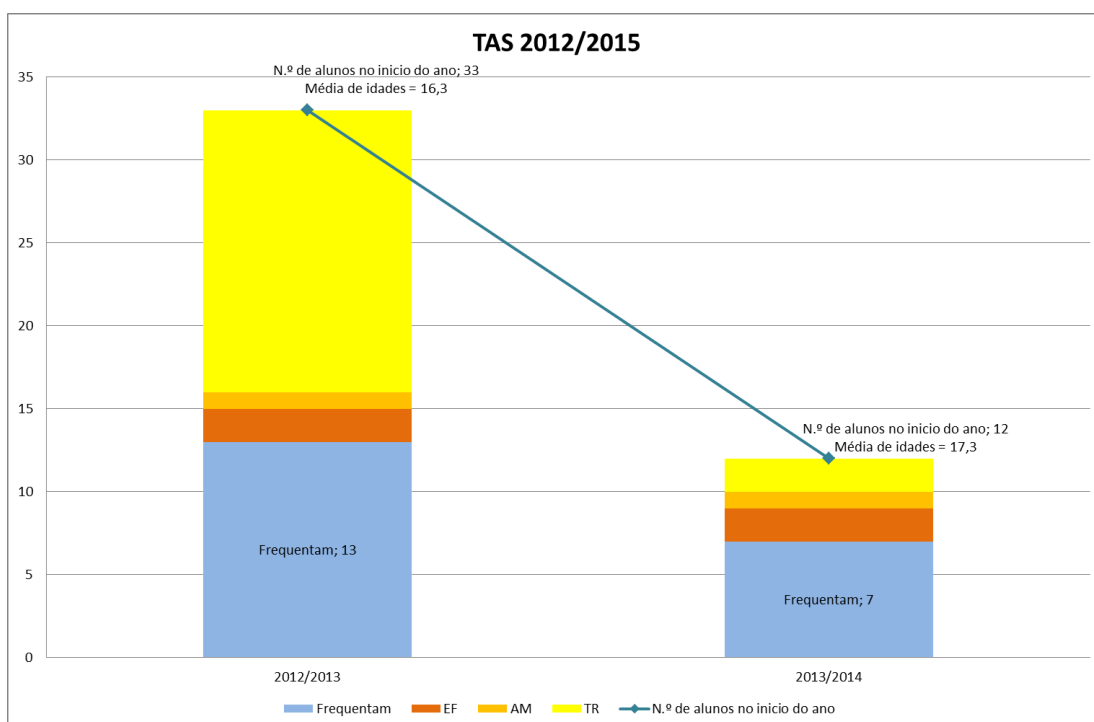


Figura 11 - Evolução do n.º de alunos matriculados, excluídos por faltas (EF), que anularam matrícula (AM) e transferidos (TR), bem como a média de idades no início do ano, da turma do ciclo 2012/2015 do curso profissional *Técnico Auxiliar de Saúde*, ao longo dos primeiros dois anos do ciclo (Fonte: Relação da Turma, retirada do programa de gestão pedagógica da ESSPC, em 30/07/2014).

Relativamente às turmas representadas nos dois gráficos anteriores e no seguinte (figuras 10, 11 e 12, respetivamente) é de referir que, relativamente à inexistência de anulações de matrícula e de exclusão por faltas no TGPSI 2012/2015¹³⁰ (figura 12), não é alheia a média de idades muito inferior nesta última turma, porque todos os alunos com 17 anos, ou mais, pediram transferência no 1º ano. As exclusões por faltas nas outras turmas, nomeadamente no primeiro ano, foram alunos, maiores de idade, que se matricularam mas nunca compareceram à escola.

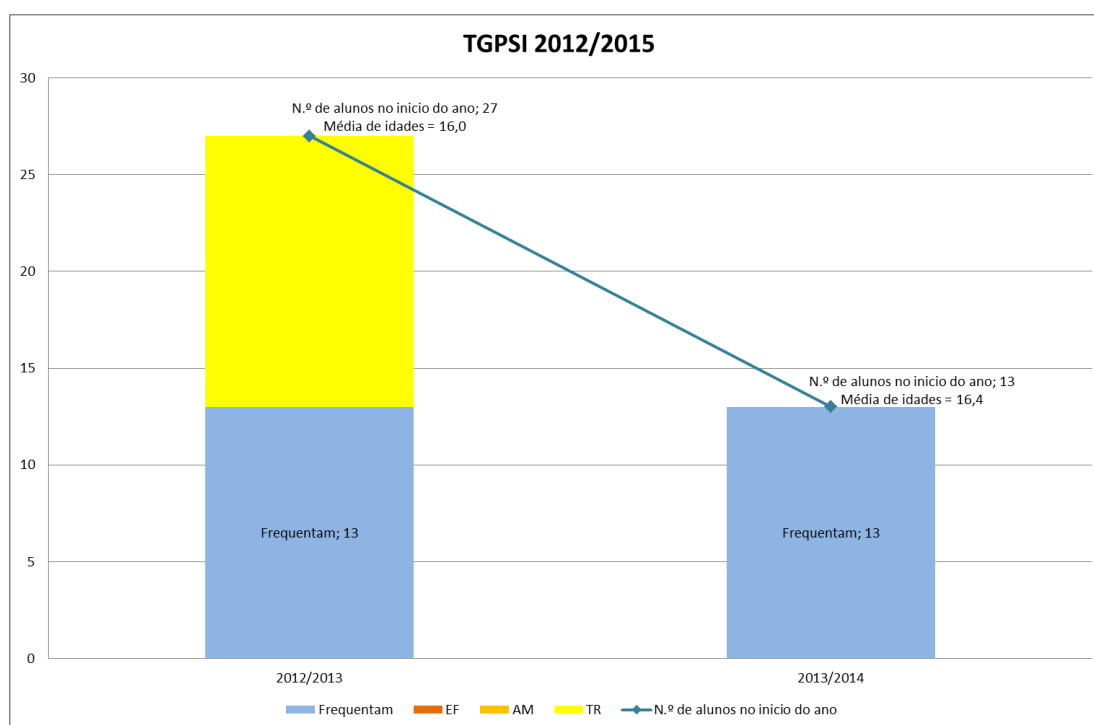


Figura 12 - Evolução do n.º de alunos matriculados, excluídos por faltas (EF), que anularam matrícula (AM) e transferidos (TR), bem como a média de idades no início do ano, da turma do ciclo 2012/2015 do curso profissional *Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos*, ao longo dos primeiros dois anos do ciclo (Fonte: Relação da Turma, retirada do programa de gestão pedagógica da ESSPC, em 30/07/2014).

É importante salientar que, relativamente aos gráficos seguintes (figuras 13 e 14), se verifica novamente o facto de haver exclusões por faltas porque os alunos, maiores de idade, matricularam-se mas nunca compareceram à escola. A turma TGPSI 2013/2016 iniciou com apenas 19 alunos porque tinha 2 alunos com NEE.

¹³⁰ Esta é a minha direção de turma.

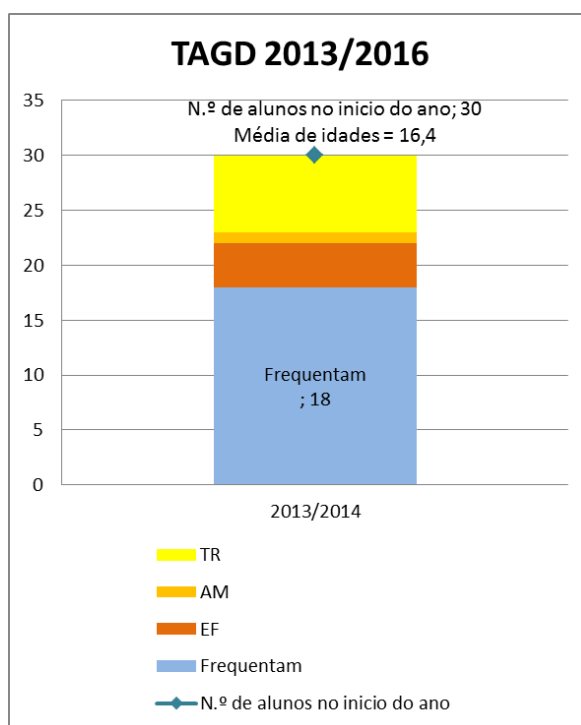


Figura 13 - Evolução do n.º de alunos matriculados, excluídos por faltas (EF), que anularam matrícula (AM) e transferidos (TR), bem como a média de idades no início do ano, da turma do ciclo 2013/2016 do curso profissional *Técnico de Apoio à Gestão Desportiva*, no primeiro ano do ciclo (Fonte: Relação da Turma, retirada do programa de gestão pedagógica da ESSPC, em 30/07/2014)

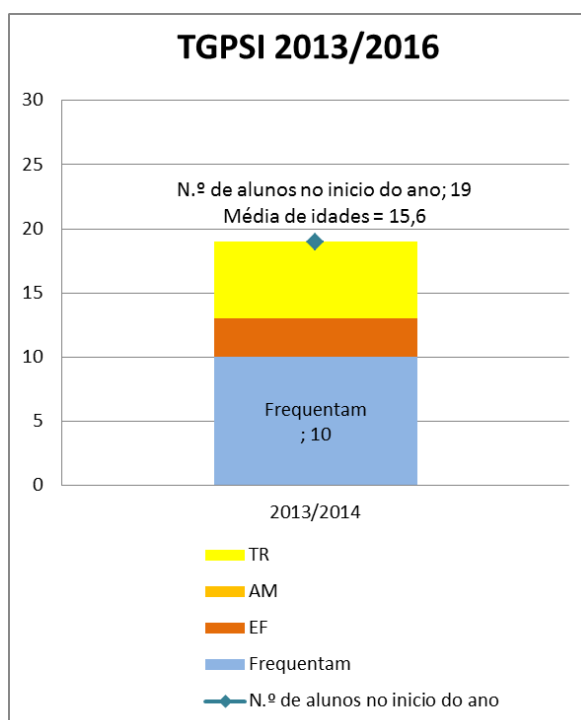


Figura 14 - Evolução do n.º de alunos matriculados, excluídos por faltas (EF), que anularam matrícula (AM) e transferidos (TR), bem como a média de idades no início do ano, da turma do ciclo 2013/2016 do curso profissional *Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos*, no primeiro ano do ciclo (Fonte: Relação da Turma, retirada do programa de gestão pedagógica da ESSPC, em 30/07/2014)

Com a imposição, pelo MEC e/ou POPH, de uma racionalização da oferta formativa que não deixa espaço para adequação ao público-alvo, alguns alunos são encaminhados para cursos que não correspondem ao pretendido. Juntando a este facto, a obrigatoriedade de frequentar a escola até aos 18 anos, temos um conjunto de fatores que se refletem, negativamente, no sucesso e, principalmente, na assiduidade.

1.3 O ABSENTISMO DISCENTE

Como qualquer outro, o aluno que frequenta os cursos profissionais tem o dever de assiduidade. Esse dever está explicitado, genericamente, em termos de números, justificações e consequências na lei, tal como referi anteriormente¹³¹. Já a regulamentação específica e os eventuais mecanismos de recuperação, estão definidos no RI, distinguindo-se os mesmos relativamente a faltas justificadas e injustificadas. Embora as faltas injustificadas sejam as mais gravosas, porque em termos de consequências para os alunos podem, em última instância, originar a exclusão do curso, o absentismo em geral é relevante para percebermos o problema com que estamos a lidar e como procurar soluções para a gestão e diminuição do mesmo.

Utilizando como referência os anos em que sou Coordenadora dos DT (CDT), podemos verificar que, independentemente dos valores, o número de faltas baixa ao longo do ciclo formativo (figura 15).

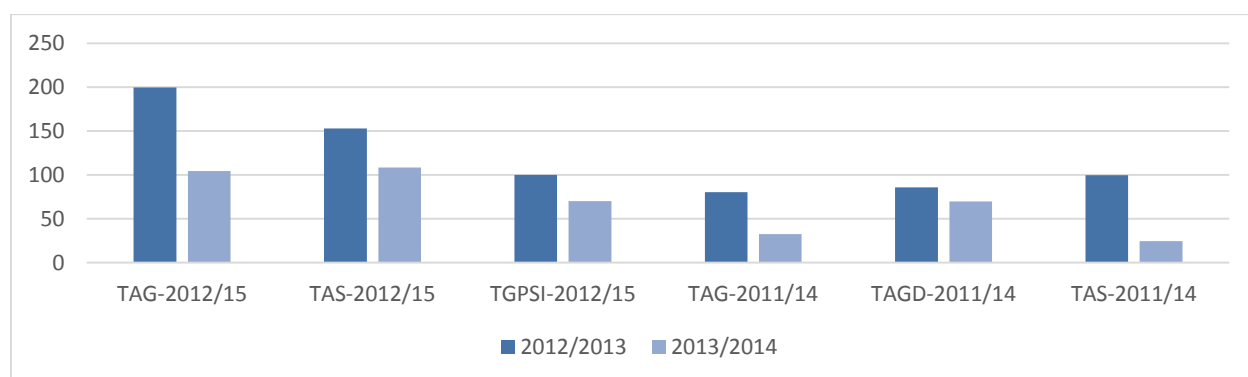


Figura 15 – Comparação entre o número médio de faltas totais, por aluno, nos anos letivos 2012/2013 e 2013/2014, nas turmas, com continuidade a frequentar os cursos profissionais, identificadas pelo curso e ano respetivo.

¹³¹ Cf. ponto 3.2 da parte I.

Constata-se também que a percentagem das faltas injustificadas é sempre muito maior que a das faltas justificadas, conforme os gráficos seguintes (figuras 16 e 17).

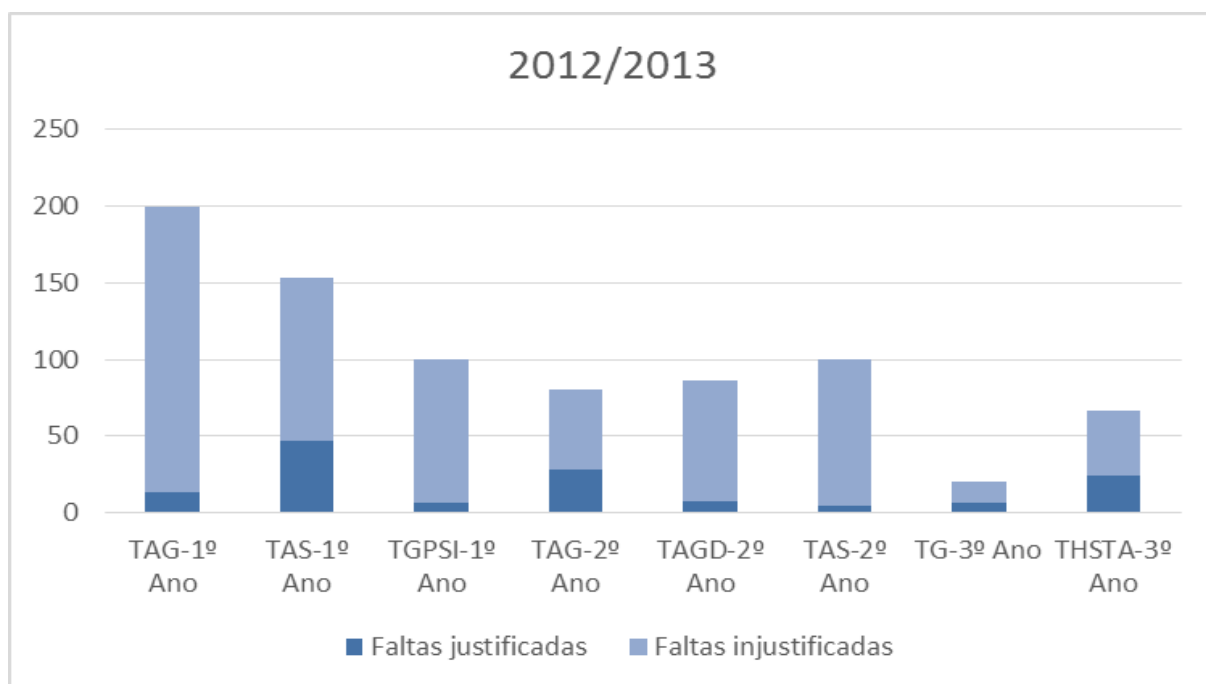


Figura 16 – Proporcionalidade entre o número médio, por aluno, de faltas justificadas e injustificadas, no ano letivo 2012/2013, nas turmas a frequentar os cursos profissionais, identificadas pelo curso e ano respetivo.

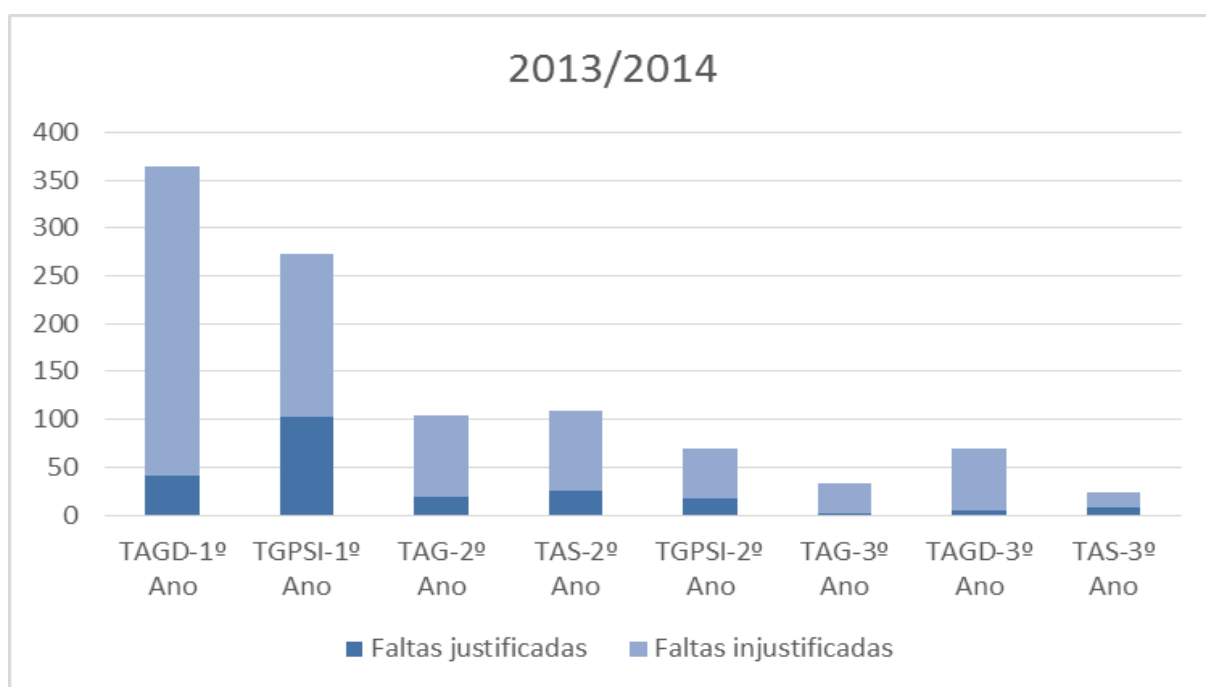


Figura 17 - Proporcionalidade entre o número médio, por aluno, de faltas justificadas e injustificadas, no ano letivo 2013/2014, nas turmas a frequentar os cursos profissionais, identificadas pelo curso e ano respetivo.

Com base nesta observação e nas conversas tidas, como CDT, com os DT respetivos, bem como da leitura das atas de conselho de turma (CT) e das reuniões dos DT com os

pais/EE, identifiquei como tipos¹³² característicos do absentismo registado nestas turmas e com origem nos alunos (Blaya, 2003, pp. 21-22): o absentismo “crónico”, o de “atraso” e o de “escolha”, não existindo caso de absentismo *sancionatório*. É importante ressaltar que, desde 2012, que as faltas de material originam faltas injustificadas¹³³, o que aumenta bastante as faltas injustificadas e que inclui um tipo de absentismo de “escolha” já que, normalmente, o aluno *escolhe* não trazer material¹³⁴. Já no caso do absentismo dos alunos consentido pelos pais/EE, que origina faltas justificadas e/ou injustificadas, é de referir que os casos apontados pelos DT se enquadram todos nos estilos de socialização “permissivo” ou “anómico”, já que estamos perante pais/EE demasiado permissivos, frustrados, desesperados, ansiosos ou com uma cultura anti escola (García Gracia, 2013, p. 51).

É também necessário questionar como é que a escola contribui, com as suas “dinâmicas organizacionais e curriculares” (González González, 2005), para este absentismo. Mais uma vez, resultante das reuniões com os DT bem como das conversas com alunos, quer da minha direção de turma quer de outras turmas onde leciono, concluí que os alunos, e os respetivos pais/EE, responsabilizam a escola pelo menos em parte, pela elevada taxa de absentismo, nomeadamente devido: à elevada carga horária semanal; à atribuição de horários a docentes que, assumidamente, não gostam e não querem lecionar nestes cursos; à mudança, de ano para ano, (em algumas turmas) do diretor de turma; à obrigatoriedade dos alunos frequentarem a escola até aos 18 anos e aos conteúdos (afinal) muito teóricos. Claro que estes dois últimos parâmetros não dependem realmente da escola mas, para os pais/EE e para os alunos, se não é a escola quem decide, ela representa quem pode decidir.

Constato também que a escola tem, neste momento, fatores de organização escolar que influenciam diretamente o absentismo¹³⁵: tem uma configuração típica de escola secundária,

¹³² Cf. ponto 3.1 da parte I.

¹³³ A partir da quarta falta de material, o aluno passa a ter falta injustificada, cf. ponto 3 do artigo 106º do RI da ESSPC.

¹³⁴ Importa assinalar que, à exceção do equipamento necessário à prática de Educação Física, o restante material – nomeadamente os guias de aprendizagem que substituem os livros – é financiado pelo POPH.

¹³⁵ Cf. ponto 3.1 da parte I.

com uma organização em departamentos e subdepartamentos, sendo que se verifica a criação de grupos com alguma resistência à colaboração interdepartamental necessária para implementação do plano de melhoria e ações TEIP, ou que consideram que as outras facetas da gestão da escola não lhe dizem respeito ou são da responsabilidade, exclusiva, da Direção; no relacionamento professores-alunos, destaca-se a existência de alguns docentes – que na sua maioria são os que revelam piores relações e resultados com os alunos dos cursos profissionais – que tendem a adotar a “orientação-à-disciplina”, focando-se (apenas) nos conteúdos, quase desprezando o fator humano dos alunos; e na questão do agrupamento dos alunos, não porque estes se considerem discriminados mas porque, muitas vezes, é apenas *mais do mesmo*, obrigando os alunos a estarem ainda mais tempo num local – a sala de aula – que já pouco os seduz.

Por outro lado, não encaro o tamanho da escola e as políticas de luta contra o absentismo como fatores negativos: quanto ao tamanho, a escola é pequena (para uma escola secundária), e a Direção, democrática, favorece o funcionamento da ESSPC mais como uma comunidade – onde os alunos são reconhecidos e tratados como indivíduos e não apenas *mais um entre muitos* – do que como uma burocracia; quanto às políticas e procedimentos da escola, elas “penalizam as «ausências excessivas»” (González González, 2005, p. 7), mas sempre na perspetiva de garantir a manutenção do aluno na escola. É com base nesse objetivo – que o aluno se mantenha na escola – que surgem os:

- **mecanismos de acompanhamento**, como o GAAF e o SPO, que acompanham os alunos – com serviço de aconselhamento social e psicológico e a tutoria – e as famílias – também com serviço de aconselhamento social e psicológico, bem como atividades de educação parental, como workshops na escola e visitas ao domicílio;
- **mecanismos de recuperação**, como o *plano de recuperação das aprendizagens* (PRA) e as aulas de apoio.

Estes mecanismos, embora com resultados algo ténues, têm contribuído para recuperar alguns alunos para a frequência escolar.

Também com o objetivo de diminuir o absentismo dos alunos – bem como a indisciplina –, iniciou-se neste ano letivo (2014/2015) o projeto “A minha turma é a melhor” (anexo 1), em que se pretende que a pressão para manter a assiduidade seja exercida entre pares, já que a turma – uma para o 3º ciclo, uma para o secundário regular e uma para os cursos profissionais – que tiver melhor desempenho, ou seja, menor absentismo e menor número de ocorrências disciplinares, irá ter como prémio um dia num parque radical.

Assim, verifica-se que a ESSPC reconhece o problema do absentismo – que tendo-se destacado no ensino profissionalizante começa a alastrar ao ensino regular – e tem vindo a implementar ações no sentido de o combater e tentar prevenir. Algo mais difícil de mudar são os fatores de organização escolar que implicam uma verdadeira *negociação política* de forma a garantir:

O compromisso e dedicação dos professores. Podem tomar-se, na escola, todas as medidas ou programas que se considerem adequados para fazer frente ao absentismo e abandono (apoios, modificações curriculares, trabalho em equipa de professores...) mas não se chegará a nenhum sítio se os professores não têm as competências nem estão comprometidos os mesmos. Será difícil tal compromisso se se mantém a crença implícita que as “culpas” não estão na escola nem no seu funcionamento, mas sim nos alunos, nas suas características pessoais, o contexto familiar de onde veem ou as coordenadas sociais que os rodeiam. (González González, 2005, p. 9)

1.4 O DIRETOR DE TURMA

Como referido anteriormente¹³⁶, embora exista um suporte legislativo para o cargo de diretor de turma, este tem vindo a diminuir na definição das competências remetendo essa enumeração para os regulamentos internos da escola.

O RI da ESSPC refere que a atribuição do cargo de DT deverá, sempre que possível, ser atribuído a um “professor profissionalizado que não acumule outros cargos”¹³⁷.

¹³⁶ Cf. ponto 4 da parte I.

¹³⁷ Ponto 1 do artigo 45º do RI da ESSPC.

Infelizmente, este é mais um caso de “infidelidade normativa”¹³⁸, já que no ponto seguinte o próprio RI prevê que o DT possa ter até duas direções de turma, o cargo de CDT tem que ser exercido por um DT e existem normativos que obrigam o DT a ser, por exemplo, diretor de curso – como no caso do CEF¹³⁹.

Quanto às competências do DT, são estas as enumeradas diretamente:

- a) *Coordenar a elaboração, reestruturação e avaliação do Plano de Turma (PT);*
- b) *Organizar e zelar pela atualização do Processo Individual do Aluno (P.I.A.);*
- c) *Garantir aos professores da turma a existência de meios e documentos de trabalho, bem como desenvolver ações que promovam e facilitem a correta integração dos alunos na vida escolar;*
- d) *Assegurar a articulação entre os professores da turma e os alunos, Pais e Encarregados de Educação;*
- e) *Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;*
- f) *Articular as atividades da turma com Pais e Encarregados de Educação, promovendo a sua participação;*
- g) *Comunicar obrigatoriamente ao Encarregado de Educação do aluno todos os dados referentes à assiduidade e faltas disciplinares;*
- h) *Cooperar com o seu Coordenador de Diretores de Turma, mantendo-o informado de todas as ocorrências relevantes;*
- i) *Apresentar à Diretora um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido em documento normalizado;*
- j) *Articular a intervenção dos professores da turma e dos Pais e Encarregados de Educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem;*
- k) *Comunicar à Diretora os casos de absentismo e/ou abandono escolar para que sejam tomadas as medidas necessárias junto da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens;*
- (...)

Ponto 2 do artigo 49º do RI da ESSPC

O DT é também responsável por, em colaboração com o docente de educação especial e o respetivo EE, elaborar¹⁴⁰ o *Programa Educativo Individual (PEI)* de cada aluno com NEE da sua direção de turma.

O DT deverá ser informado e poderá ser ouvido no caso de processos disciplinares a alunos da sua turma:

¹³⁸ Cf. nota 54.

¹³⁹ Despacho n.º 12568/2010 - Diário da República n.º 150/2010, Série II de 2010-08-04, dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

¹⁴⁰ Alínea f) do artigo 52º do RI da ESSPC.

Artigo 120.º

Medida Corretiva de Apreensão de Objeto

(...)

3 – A recusa do aluno em entregar o objeto (...) implica a ordem de saída da aula (...) bem como a marcação de falta injustificada ao aluno e respetiva comunicação, por escrito, ao diretor de turma para posterior procedimento disciplinar.

Artigo 121.º

Medida Corretiva de Ordem de Saída da Sala de Aula

(...)

3 - (...) o professor em funções no GAID e/ou o professor que lhe deu ordem de saída deve participar a ocorrência, por escrito, ao Diretor de Turma, para posterior procedimento disciplinar.

(...)

Artigo 122.º

Medida Corretiva de Realização de Tarefas e Atividades de Integração Escolar

1 - A aplicação desta medida corretiva é da competência da Diretora que, para o efeito, pode ouvir o Diretor de Turma a que o aluno pertença (...)

Artigo 123.º

Medida Corretiva de Condicionamento no Acesso a Espaços, Materiais e Equipamentos Escolares

(...)

3 - A aplicação desta medida é da competência da Diretora, podendo esta ouvir o Diretor de Turma (...).

4 – O Diretor de Turma deve informar o encarregado de educação ou o aluno, quando maior de idade, da medida aplicada, esclarecendo os objetivos pedagógicos que presidiram a essa decisão.

Artigo 124.º

Medida Corretiva de Mudança de Turma

1 - A aplicação desta medida é da competência da Diretora, podendo esta ouvir o Diretor de Turma.

2 – O Diretor de Turma deve informar o encarregado de educação ou o aluno, quando maior de idade, da medida aplicada, esclarecendo os objetivos pedagógicos que presidiram a essa decisão.

Artigo 125.º

Medidas Disciplinares Sancionatórias

1 - (...) ser participada (...) à Direção da escola com conhecimento ao diretor de Turma (...)

Artigo 133.º

Celeridade do procedimento disciplinar

(...)

2 – Na audiência (...) estão presentes (...):

a) O Diretor de turma (...)

RI da ESSPC

Para o desenvolvimento do seu trabalho o DT:

(...) beneficia de 2 horas de redução da componente letiva referentes a cada direção de turma, às quais se acresce mais uma hora da componente não letiva para mediação educativa, no caso do ensino regular;

Alínea l) do ponto 2 do artigo 49º do RI da ESSPC

O DT mantém as suas responsabilidades relativamente ao controlo da assiduidade dos alunos, de acordo com a Lei n.º 51/2012¹⁴¹.

¹⁴¹ Lei n.º 51/2012 (cf. nota 44).

Vemos assim, a influência que o modelo burocrático racional tem no desempenho das funções do DT, quase o transformando num *burocrata*.

Perante a diversidade de responsabilidades atribuídas ao cargo de DT, e de acordo com o seu modelo de gestão democrática, a Direção da ESSPC procura aplicar critérios coerentes na atribuição do cargo a quem apresenta mais perfil para o desempenhar, de acordo com competências já demonstradas, nomeadamente a capacidade de relacionamento, liderança e diálogo, a disponibilidade, a experiência e a dedicação. No entanto, nem sempre é possível seguir esta linha de orientação¹⁴², pelo que o limite passa a ser *não atribuir o cargo a quem não tem perfil para tal*, sendo que, mesmo isso, nem sempre é possível garantir porque, por exemplo, por imposição legal, a direção de turma poderá ter que ser atribuída a docentes novos na escola, de quem não se conhece o perfil, seja ele adequado ou não. Este é um exemplo das implicações disfuncionais do modelo burocrático já que, perante esta regra, não é possível trabalhar na premissa do *melhor perfil para o lugar*.

Atendendo ao contexto social em que está integrada, e à influência que esse contexto tem no sucesso e assiduidade dos alunos, a ESSPC privilegiou desde sempre a comunicação atempada e personalizada com os Pais/EE, sendo o DT o principal interlocutor dessa ligação. Neste sentido, são realizadas um mínimo de seis reuniões anuais globais – uma no arranque do ano letivo, uma em cada final de período e duas intercalares, uma no primeiro e outra no segundo período –, entre o DT e todos os EE, além da hora semanal disponibilizada para um contacto pessoal do DT com cada EE e os contatos por outros meios, tais como o contacto telefónico ou o correio eletrónico. Os DT recebem com frequência os EE fora da sua hora de atendimento e, muitas vezes, depois das 18h30, com o objetivo de favorecer o mais possível a sua participação. É de salientar, portanto, “a ação concertada dos diretores de turma no relacionamento com os pais/encarregados de educação e no acompanhamento dos alunos” (IGEC, 2009, p. 5).

¹⁴² Cf. ponto 4 da parte I.

O DT é, assim, alguém que conhece, ou procura (ou deveria) conhecer, os seus alunos, garantindo o acompanhamento individual e personalizado dos mesmos e das suas famílias.

Nos cursos profissionais, o DT é o garante da articulação com os serviços, com competência em matéria de apoio socioeducativo, juntamente com o DC, e como tal, para além das competências designadas genericamente para os DT, deverá:

- 1) *Organizar e manter atualizado o dossiê de turma.*
- 2) *Organizar e manter atualizado os processos individuais dos alunos.*
- 3) *Acompanhar de forma personalizada todos os formandos da turma, ajudando-os a gerir o seu percurso de formação.*
- 4) *Manter atualizados os dados relativos às faltas dos formandos, horas a recuperar e atrasos modulares.*
- 5) *Proceder aos contactos com os Encarregados de Educação, convocando-os, sempre que isso se mostre necessário.*
- 6) *Presidir aos Conselhos de Turma de Avaliação.*
- 7) *Entregar aos Encarregados de Educação, no final de cada período, uma ficha de informação sobre o percurso formativo do aluno.*
- 8) *Garantir a articulação, em matéria de apoio socioeducativo, em colaboração com o Diretor de Curso.*
- 9) *Assegurar o preenchimento dos mapas de execução mensais, a entregar até ao dia 05 do mês seguinte nos serviços administrativos.*

Artigo 11º do Regulamento dos Cursos Profissionais, anexo 8 do RI da ESSPC

Atendendo à especificidade da validação da assiduidade dos discentes nos cursos profissionais, o regulamento dos cursos profissionais também prevê as competências do DT nesta matéria, nomeadamente o de gestor do PRA, que consiste na recuperação das aprendizagens perdidas pelo aluno nas aulas em que faltou injustificadamente, estando este dentro da escolaridade obrigatória. A recuperação só pode ocorrer uma única vez em cada ano escolar, por disciplina – conforme o RI – e, quando cumprida, permite ao aluno a continuidade no curso. Este PRA tem por objetivo procurar garantir a permanência do aluno na escola e depende, em grande parte, do DT conseguir gerir a forma e o momento em que é realizado, bem como a implicação dos envolvidos: o aluno e a família e os docentes.

Por vezes, emergem *conflitos* dentro do CT devido à desvalorização ou sobrevalorização do trabalho do DT pelos colegas: desvalorizam-no quando não cumprem as regras *burocráticas* definidas (lançamento de sumários, marcação de faltas, entrega das participações disciplinares, entrega das classificações), colocando em causa o trabalho do DT; sobrevalorizam-no – muitas vezes no sentido de encaminhar para o DT os seus problemas

com os alunos – quando acham que o DT tem o poder de realmente definir o comportamento dos discentes e influenciar as respectivas famílias, o que nem sempre é uma percepção correta, embora alguns DT tenham realmente (alguma) ascendência sobre os alunos.

Entre os DT de cada ciclo – 3º ciclo, secundário e profissionalizantes¹⁴³ – é designado, pela Diretora e por um período de quatro anos, um *Coordenador dos Diretores de Turma* (CDT), que tem por competências:

- a) *Representar os Diretores de Turma no Conselho Pedagógico;*
- b) *Promover a execução das orientações do Conselho Pedagógico, visando a formação dos professores e a realização de ações que estimulem a interdisciplinaridade;*
- c) *Analisar as propostas dos Conselhos de Turma e submetê-las ao Conselho Pedagógico;*
- d) *Orientar e coordenar as atribuições dos Diretores de Turma de cada ciclo;*
- e) *Motivar e informar os Diretores de Turma acerca da necessidade de orientarem os alunos na (re)formulação das suas opções escolares;*
- f) *Incentivar a uma dinamização do relacionamento do Diretor de Turma com os alunos e Encarregados de Educação;*
- g) *Acompanhar e coordenar obrigatoriamente o processo de elaboração das turmas, de acordo com as indicações da Diretora;*
- h) *Apresentar à Diretora um relatório crítico anual do trabalho desenvolvido em documento normalizado.*

Ponto 4 do artigo 49º do RI da ESSPC

O Conselho de DT (CSDT) reúne um mínimo de quatro vezes por ano: uma no início do ano letivo e uma vez por período, antecedendo os momentos de avaliação. Nesses conselhos são normalmente analisadas e discutidas as novidades e as alterações normativas, as diretivas do Conselho Pedagógico, da Direção e do Conselho Geral, bem como as propostas apresentadas pelos DT respetivos ou pelo próprio Coordenador de DT.

2 ... E REFLEXÃO

Quando cheguei à ESSPC, em 2006, tinha acabado de ser colocada no *Quadro de Zona Pedagógica do Porto*, depois de ter trabalhado 10 anos numa escola profissional privada – EPBJC – e com uma muito breve experiência no ensino público – um ano, em 2004/2005 com um horário com sete horas semanais.

Fruto da minha experiência no ensino profissional, e tendo em conta que iam iniciar na ESSPC os cursos profissionais, fiquei então com o cargo de *Diretora de Curso* (DC) do

¹⁴³ Cf. nota 109.

curso profissional *Técnico de Informática de Gestão*. Nesse primeiro ano – 2006/2007 – participei, em conjunto com a *Coordenadora das Novas Oportunidades*¹⁴⁴, na conceção e implementação dos materiais de acompanhamento *burocrático* dos cursos profissionais, nomeadamente para constituição do dossier técnico pedagógico e registo de classificações: grelhas de registo de faltas, de registo de classificações, pautas, cronograma, etc.. Durante os dois anos seguintes a produção de materiais manteve-se porque não havia qualquer sistema informático de gestão pedagógica preparado para o ensino profissional, tendo existido um excelente trabalho colaborativo entre os três DC (eu, o DC do *Técnico de Higiene e Segurança do Trabalho e Ambiente* e a DC do *Animador Sociocultural*), a Coordenadora das Novas Oportunidades e o Conselho Executivo.

A oferta dos cursos profissionais, a seleção dos alunos para os frequentar e dos docentes para os lecionar, resultou do cumprimento das normas emanadas pelo MEC e de uma *negociação* entre os diversos departamentos, tendo em conta os recursos humanos disponíveis e a necessidade de dar continuidade ao CEF de *Empregado Comercial e Operador de Informática*. Os alunos foram encaminhados para estes cursos, tendo em conta as suas opções ou a formação frequentada no ano anterior. Os docentes foram selecionados para lecionar estes cursos por uma, ou várias em simultâneo, das razões seguinte: por serem da área técnica dos mesmos e não haver outros; porque eram os últimos na graduação do seu grupo – situação em que se pode perceber os *conflitos* gerados pela chegada destes cursos à escola “com ensino secundário e sem qualquer cultura de ensino profissional, sem qualquer programa de formação (...) dos docentes” (Azevedo, 2010, p. 28) –; ou, em alguns raros casos, porque, como eu, o pediram.

Em julho de 2009 fiquei colocada como *Quadro de Escola* na ESSPC e mantive o cargo de DC até julho de 2012, altura em que terminou o último ciclo do curso profissional *Técnico de Informática de Gestão*.

¹⁴⁴ À data era a assessora do Conselho Executivo responsável pelos cursos profissionalizantes – Cursos Educação e Formação de jovens (CEF) e cursos profissionais. Posteriormente, também responsável pelos cursos Educação e Formação Adultos (EFA) e o Centro Novas Oportunidades (CNO).

A minha relação, como DC, com os DT das turmas do curso da minha responsabilidade sempre foi próxima, tendo sempre acompanhado a luta dos DT contra o absentismo dos seus alunos. Uma luta, infelizmente e quase sempre, inglória: os alunos absentistas, fora da escolaridade obrigatória, e, na sua maioria, já com 16 anos ou mais, com histórias repetidas de insucesso, a quem a escola pouco, ou nada, dizia, começavam pelo absentismo e entretanto, arranjando ou não uma ocupação profissional, acabavam por abandonar a escola, fazendo com que, assim, falhasse a tentativa de gestão de permanência dos alunos na escola por parte dos DT. Nestas intervenções, a estratégia sempre foi a procura da proximidade com as famílias, quando tal era possível por partes daquelas, já que não se dispunha de outros apoios de que agora se dispõe, nomeadamente o GAAF e o SPO.

Durante todo o tempo em que fui DC procurei interagir com todos os interlocutores da forma mais cordial possível. Sempre fui reconhecida pelos pares como alguém colaborante e disponível e pelos alunos como uma pessoa rigorosa mas justa, mantendo uma excelente relação com a maioria deles até hoje. Devido à liderança democrática apresentada pela Direção da ESSPC – caracterizada pela “abertura à participação nos processos de decisão” (Costa, 2003, p. 59) de todos os elementos da escola –, sempre me foi possível apresentar ideias, que, sendo recebidas de forma positiva, foram analisadas e aprovadas, ou não, mediante a disponibilidade de recursos.

Em setembro de 2013 foi-me atribuída o cargo de DT da turma do primeiro ciclo do curso profissional *Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos* (TGPSI) e, em simultâneo, o de *Coordenadora dos DT dos Cursos Profissionalizantes* (CDT).

No primeiro ano (2012/2013), a turma TGPSI apresentou 14 alunos com problemas de absentismo. Destes, 13 pediram transferência – 12 no primeiro período e um no segundo período – ficando o problema concentrado num aluno (aluno X), que começou a faltar no início do terceiro período. Os motivos para as 14 transferências – um outro aluno, não absentista, pediu transferência também no segundo período – foram os económicos ou de

facilitismo do outro curso/escola¹⁴⁵. Entretanto o aluno X, que se manteve na turma, começou por apresentar um “absentismo de atraso” – aos primeiros tempos da manhã – que se transformou em “absentismo crónico” – quando o atraso se transformou em ausências de toda a manhã e mesmo de todo o dia, todos os dias – começando a revelar uma “forte rejeição da escola” e um evidente “atraso escolar” (Blaya, 2003). Contactada às primeiras faltas do seu educando, a EE revelou uma atitude “permissiva” e “ansiosa” (García Gracia, 2013), desculpabilizando o aluno e revelando-se incapaz de lidar com “mais este problema na sua vida”¹⁴⁶. Apesar do comportamento do aluno X não se ter alterado, a EE nunca deixou de comparecer às reuniões para as quais foi convocada. A turma terminou o primeiro ano sem qualquer participação disciplinar, com um caso de absentismo crónico e três casos graves de insucesso, com 47%, 44% e 33% de módulos não concluídos, sendo o valor mais alto correspondente ao aluno X – o que confirma o insucesso como uma consequência imediata do absentismo (Gupta & Lata, 2014). Além das reuniões formais previstas e da hora de atendimento¹⁴⁷, recebi sempre os EE na hora em que lhes era mais favorável, ou por outros meios de contacto, como por contacto telefónico e/ou por correio eletrónico, de forma a garantir o constante acompanhamento dos seus educandos, sendo que, durante o ano letivo, consegui sempre manter o contacto com todos os pais/EE dos 13 alunos que frequentaram a turma.

No segundo ano (2013/2014), por imposição do POPH, a turma é aglutinada com uma outra turma do segundo ano nas disciplinas da área sociocultural: Português, Inglês, Área de Integração e Educação Física. Esta aglutinação somada à mudança de alguns dos docentes e à elevada carga horária semanal¹⁴⁸, provocou uma alteração da dinâmica da turma nestas disciplinas, nomeadamente entre os alunos, porque passamos de um grupo coeso sem conflitos para dois grupos com alguns conflitos latentes entre eles. É relevante referir que,

¹⁴⁵ Cf. ponto 1.2 da parte II.

¹⁴⁶ Frase proferida pela EE numa reunião, em que estavam presentes eu (DT), o aluno e a EE.

¹⁴⁷ Cf. ponto 1.4 da parte II.

¹⁴⁸ Os alunos têm aulas todos os dias, exceto à quinta-feira que saem às 16h20, das 8h30 às 18h25, em tempos de 50 minutos, com uma hora para almoço.

apesar destas circunstâncias, o absentismo não aumentou (figura 15), mantendo-se apenas, como elevado, o caso do aluno X.

Na gestão da permanência do aluno X na escola, bem como na tentativa de minimizar as consequências desse absentismo na vida escolar do aluno e de o recuperar para a frequência escolar¹⁴⁹, a estratégia por mim adotada para foi, mais uma vez, o contacto permanente com a EE, complementada com a pressão sobre o aluno com a hipóteses de ele poder ficar, se mantivesse o absentismo apresentado, excluído do estágio – algo que ele sempre manifestou que queria realizar. Apesar de não ter tido cem por cento de sucesso, a estratégia deu frutos, o aluno reduziu drasticamente o absentismo e cumpriu integralmente o estágio de quatro semanas, tal como os restantes colegas distribuídos por diversas empresas/instituições.

No regresso do estágio, o aluno X foi confrontado com o facto de ter atingido a maioria e, como tal, estar fora da escolaridade obrigatória. No entanto, porque, como docente e em particular como DT, o meu objetivo é lograr que todos os alunos concluam a sua formação, propus ao CT que fosse dado ao aluno a hipótese de realizar o PRA, visto que isso deveria ter acontecido antes de ele fazer os 18 anos, e tal só não aconteceu devido à indisponibilidade de horário e à ida para estágio. Com alguma negociação, o CT chegou a um consenso, que a Direção ratificou. Explicada, exatamente, a situação ao aluno X e à sua EE, foi acordado que o PRA seria realizado em junho, caso o aluno não continuasse a faltar. O aluno cumpriu as condições e em junho esteve presente na escola, durante uma semana, cumprindo o horário acordado, a realizar as atividades indicadas pelos professores para recuperação das aprendizagens, correspondentes às aulas a que faltou. Neste início de ano letivo, o aluno mantém a assiduidade regular, permitindo-me concluir que pelo menos dois dos objetivos – a permanência na escola e a recuperação para a frequência escolar do aluno X na escola –, foram conseguidos. Começamos agora a trabalhar no sentido de minimizar as

¹⁴⁹ Questões que deram origem à realização deste trabalho.

consequências desse absentismo na vida escolar do aluno, nomeadamente tentando recuperar o sucesso escolar.

Posso então afirmar que, como DT, procuro desempenhar a minha “tríplice função” – porque, apesar de não estar inscrito na lei, o DT dos cursos profissionais não deixa de ser um gestor de currículo –, de forma atempada e objetiva, procurando ser rigorosa mas justa e o mais imparcial possível, sendo reconhecida como tal. Colaboro com e em todas as áreas de gestão da ESSPC, de forma a procurar garantir, quer para os alunos quer para os docentes do CT “terreno educativo” onde todos possam “trabalhar sem sobressaltos” e onde possam “as sementes [os alunos] (...) germinar e desenvolver-se, protegidas das ervas daninhas e de bruscas alterações climáticas” (Sá, 1997).

Iniciei as funções de Coordenadora dos DT (CDT) dos cursos profissionalizantes, em 2012/2013, pela organização do dossier de coordenação, recolhendo e analisando a legislação aplicável. Devido às diferenças entre a organização das diversas ofertas profissionalizantes, decidi que as reuniões do Conselho de DT (CSDT) se passariam a realizar divididas por tipo de curso: CEF, Vocacionais e Profissionais, obrigando-me a uma desmultiplicação em reuniões. Tornou-se uma tarefa mais *burocrática* para mim, mas que – tal como referido pelos DT nos seus relatórios anuais (anexo 2) – se tornou uma mais-valia para os DT, que puderam assim focalizar a reunião de CSDT nos temas importantes para a oferta formativa pela qual eram responsáveis.

Esta diversidade acentua o fardo *burocrático*¹⁵⁰ do cargo com a necessidade de conhecer profundamente a legislação aplicável a cada tipo de curso, bem como os programas informáticos de apoio à gestão dos mesmos. Com a necessidade de se regulamentar no RI as diversas alterações legislativas, integrei a equipa de revisão do RI, nomeadamente colaborando com a Coordenadora dos Cursos Profissionalizantes¹⁵¹, na (re)elaboração dos regulamentos específicos de cada um dos cursos, procurando, sempre que possível, incluir as

¹⁵⁰ No sentido disfuncional do termo.

¹⁵¹ Cargo equivalente ao anterior Coordenador das Novas Oportunidades.

diferentes sensibilidades de acordo com a experiência apresentada pelos DT e também pelos DC, incluindo a minha própria prática.

Como coordenadora de DT, represento os mesmos no Conselho Pedagógico (CP). Este órgão é um exemplo de como a *gestão democrática* convive com *uma arena política*. Por um lado, os diversos grupos com responsabilidades pedagógicas estão *democraticamente* representados¹⁵²: a direção, os departamentos, os diretores de turma, os cursos profissionalizantes, o projeto TEIP e o plano de atividades, todos pelas respetivas coordenadoras, e ainda o GAAF/SPO pela Técnica de serviço social, num total de 12 pessoas. Os *conflitos* surgem quando os temas debatidos interferem diretamente com os representados de cada elemento, sendo muitas vezes necessário *negociar* ponto a ponto e acontecendo mesmo ter que se proceder à votação para se chegar à decisão final¹⁵³. Uma vez que sou representante dos DT, procuro sempre consultá-los, antes da realização do CP, no sentido de auscultar as opiniões e/ou preocupações que pretendem que leve à discussão no CP e, posteriormente, envio-lhes um resumo do que se passou no mesmo – procuro assim gerir a coordenação dos DT de uma forma *democrática*. Além das reuniões formais previstas, falo, sempre que possível, pessoalmente com os DT ou por outros meios de contacto, como o contacto telefónico e/ou por correio eletrónico, de forma a garantir o constante acompanhamento dos mesmos. Vejo reconhecido este trabalho porque os DT recorrentemente me consultam para tomarem decisões sobre atitudes perante a turma e não apenas por imperativo legal mas porque valorizam a minha opinião, conforme se pode verificar nos seus relatórios anuais (anexo 2). Em particular, relativamente ao absentismo, procuramos analisar, em conjunto e dentro do «espírito da lei», qual a melhor solução para cada caso particular, mantendo sempre o foco em gerir a permanência do aluno na escola, minimizar as consequências desse absentismo na sua vida escolar do aluno e recuperá-lo para a frequência escolar, procurando ter sempre em mente os fatores de “índole pessoal”, “social” e

¹⁵² Cf. tabela 3.

¹⁵³ Cf. tabela 4.

“académica” que influenciam o aluno, bem como os “fatores organizacionais” que influenciam a escola e a relação do aluno com esta (González González, 2005).

Foi a partir destes casos, e do conhecimento de alguns exemplos aplicados noutras escolas, que colaborei com o GAAF/GAID para apresentação do projeto “A minha turma é a melhor” (anexo 1) que entrou em vigor em novembro deste ano letivo (2014/2015). Este projeto foi pensado a médio/longo prazo, já que se reconhece que este tipo de ação não terá frutos imediatos, bem como poderá ser mais bem recebido por uns alunos do que por outros.

Devido à data de início do projeto, novembro de 2014, neste momento ainda não dispomos de uma avaliação formal dos resultados. Entretanto, analisando os mapas, dos cursos profissionais, entregues até ao momento, verifica-se (figura 18) que existe variação entre o n.º médio de faltas injustificadas por aluno entre os meses pré projeto – setembro e outubro – e pós projeto – novembro, dezembro e janeiro. No entanto, essa variação nuns casos é negativa – ou seja, os alunos faltaram mais quando o projeto já estava a decorrer –, e noutros positiva – ou seja, os alunos faltaram menos quando o projeto já estava a decorrer, o que pode ser fruto de existirem alunos, com muitas faltas, que entretanto foram transferidos, anularam a matrícula ou foram excluídos por faltas (por exemplo, no TGPSI-2ºano) –, pelo que, para já, não é possível concluir qual o nível de sucesso ou insucesso do projeto.

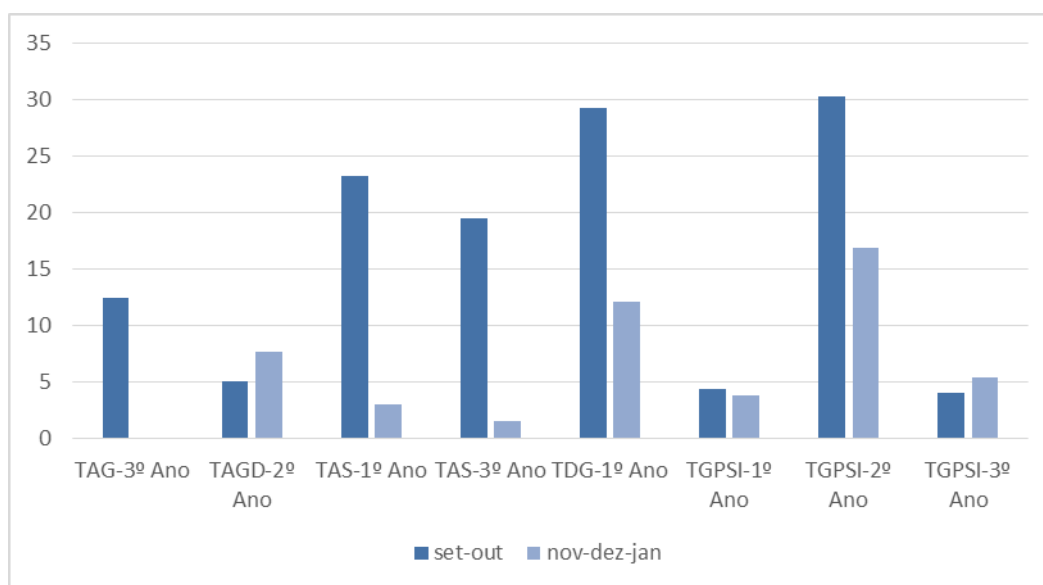


Figura 18 – Número médio de faltas injustificadas por aluno das turmas dos cursos profissionais que frequentam o ano letivo 2014/2015. (Fonte: Mapa de Faltas da Turma, retirada do programa de gestão pedagógica da ESSPC, em 02/02/2015).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da primeira parte deste trabalho, pudemos verificar que, ao longo dos tempos, a alteração do paradigma de organização de escola – da escola burocrática à arena política –, e do papel da escola – do papel social ao papel económico – trouxe uma nova perspectiva da gestão intermédia, das ofertas formativas a oferecer pelas escolas bem como da forma como os alunos veem a frequência escolar: de privilégio a obrigatoriedade, de oportunidade a aborrecimento. Esta alteração à forma como o aluno percebe a escola, criou um novo fenómeno complexo e heterógeno – o absentismo – cujo custo é elevadíssimo, não só para ele próprio mas também para a sociedade e para o qual não existem soluções simples ou do tipo “pronto a vestir”.

No decorrer da minha prática como docente, como diretora de curso e diretora de turma, o absentismo surge como um problema cada vez mais significativo e cujas repercussões se vão tornando mais difíceis de atenuar. Sendo também coordenadora dos diretores de turma, apercebi-me que esta é uma preocupação transversal aos diversos tipos e ciclos de ensino, mas tem um forte peso no caso dos cursos profissionais.

Assim, na segunda parte do trabalho, fiz uma reflexão sobre a prática, minha e da escola onde trabalho, na tentativa de resposta às questões colocadas na introdução:

Como pode o Diretor de Turma atuar perante casos de absentismo de forma a gerir a permanência dos alunos na escola?

Como recuperar o aluno para a frequência escolar?

Como minimizar as consequências desse absentismo na vida escolar do aluno?

Das experiências relatadas pelos outros DT e da minha prática, como referi no ponto anterior, as três questões estão interligadas, sendo a última a mais complicada de responder, e todas, por vezes, mesmo impossíveis de solucionar.

Para poder responder às questões colocadas, o DT tem que compreender que, como foi exposto anteriormente, o absentismo depende de causas intrínsecas ao aluno – fatores de índole pessoal, social e académica –, ou intrínsecas à escola – fatores organizativos e humanos – e até, na maior partes dos casos, dos dois tipos. Dessa forma, o DT tem que começar por (tentar) identificar os fatores que despoletaram a situação de absentismo assim como aqueles que podem ajudar a motivar o aluno para a permanência na escola. Obviamente, poder contar com os pais/EE e com os docentes do CT é sem dúvida um precioso auxiliar nesta árdua tarefa, bem como os eventuais programas que a escola tiver no âmbito da prevenção do absentismo e abandono.

Se for possível gerir a permanência, recuperar o aluno para a frequência escolar dependerá da importância, dada pelo mesmo ou convencido a dar, ao que pode conseguir através dessa frequência. Mais uma vez este não pode ser o trabalho solitário do DT e todos os recursos já referidos são elementos chave para ultrapassar mais esta etapa.

Finalmente, minimizar as consequências desse absentismo na vida escolar do aluno poderá ser possível, a curto prazo e dependendo da gravidade do absentismo, sendo que o DT poderá funcionar como facilitador desse processo, gerindo as interações necessárias entre todos os intervenientes no processo.

O diretor de turma é, sem dúvida, um dos elementos mais importantes na gestão de percurso escolar dos alunos, essencialmente porque assume junto dos alunos, muitas vezes e para além da sua função de docente, os papéis que todos os outros renegam.

Espera-se que os docentes logrem metas inalcançáveis com ferramentas inadequadas. O milagre é que, por vezes, eles realizam essa tarefa impossível.

Haim G. Ginott¹⁵⁴

¹⁵⁴ Psicólogo israelita, nascido nos EUA – 1922/1973.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N., 1993. A análise política das organizações escolares. *Revista Aprender - Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, Volume 15, pp. 42-49.
- Alves, J. M., 2006. *Lei de bases do sistema educativo 1986-2006 linhas para uma revisão da lei*. [Em linha] Disponível em:
<http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20Educativo.pdf> [Acedido em 25-11-2014].
- Antunes, F., 2004. Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: a estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Dezembro, N.º 70, pp. 101-125.
- Azevedo, J., 2008. *Escolas profissionais 1989-2009: as oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro*. [Em linha] Disponível em:
http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3100/1/220_Escolas_profissionais_JAzevedo.pdf [Acedido em 22-10-2014].
- Azevedo, J., 2010. Escolas profissionais: uma história de sucesso escrita por todos. *Revista Formar*, N.º 72, pp. 25-29.
- Barroso, J., 2003. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, Abril, N.º 82, pp. 63-92.
- Barroso, J., 2006. A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. Em: *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação, pp. 43-70.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J., 1994. *Renunciar à escola - o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.

- Blaya, C., 2003. *Absentéisme des élèves; recherches internationales et politiques de prévention*, Bordeús: Observatoire Européen de la Violence Scolaire, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Cerqueira, M. d. F. & Martins, A. M. d. O., 2011. A consolidação da educação e formação profissional na escola secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, N.º 17, pp. 123-145.
- Constitucional, X. G., 2005. *Programa do XVII governo constitucional*. [Em linha] Disponível em:
<http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/ProgramaGovernoXVII.pdf>
[Acedido em 18-11-2014].
- Costa, J. A., 2003. *Imagens organizacionais da escola*. 3ª ed. Porto: Edições Asa.
- Duarte, A., 2012. *A introdução dos cursos profissionais nas escolas públicas: perfil socioeducativo dos alunos*. [Em linha] Disponível em:
http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP143_Duarte.pdf
[Acedido em 18-10-2014].
- Educação, C. N. d., 2014. *Ensino e formação profissional dual*, Lisboa: s.n.
- Estêvão, C. A. V., 2001. *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Estêvão, C. A. V., 2004. *Educação, justiça e democracia um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- García Gracia, M., 2005. Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, N.º 338, pp. 347-374.
- García Gracia, M., 2013. *Absentismo y abandono escolar*. Madrid: Editorial Síntesis.

García Gracia, M., s.d. *La definición del absentismo, sus tipologías y factores causales:*

algunas claves para una intervención integrada en el marco de una escuela inclusiva..

[Em linha] Disponível em: <http://www.femp.es/files/566-168->

[archivo/MARIBEL%20GARCIA.%20La%20definici%C3%B3n%20del%20Absentismo,%20sus%20tipolog%C3%ADas,%20y%20factores%20causales.pdf](http://www.femp.es/files/566-168-archivo/MARIBEL%20GARCIA.%20La%20definici%C3%B3n%20del%20Absentismo,%20sus%20tipolog%C3%ADas,%20y%20factores%20causales.pdf)

[Acedido em 14-12-2014].

González González, M. T., 2005. *El absentismo y el abandono: una forma de exclusión*

escolar. [Em linha] Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790105>

[Acedido em 22-01-2015].

Gronn, P., 1986. Politics, power and the management of schools. Em: E. Hoyle & S.

McMahon, edits. *World yearbook of education 1986: the management of schools.*

Londres: Routledge, pp. 45-54.

Gronn, P., 1986. *Politics, power and the management of schools.* Routledge: World Yearbook of Education 1986: The Management of Schools.

Gupta, M. & Lata, P., 2014. *Absenteeism in schools: a chronic problem in the present time.*

[Em linha] Disponível em:

<http://www.confabjournals.com/confabjournals/images/191201471182.pdf>

[Acedido em 20-12-2014].

IGEC, D. R. d. N., 2009. *IGEC - Avaliação externa das escolas 2008-2009.* [Em linha]

Disponível em: <http://www.ige.min->

[edu.pt/upload/AEE_2009_DRN/AEE_09_ES3_Sao_Pedro_Cova_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRN/AEE_09_ES3_Sao_Pedro_Cova_R.pdf)

[Acedido em 15-10-2014].

IGEC, D. R. d. N., 2014. *IGEC - Avaliação externa das escolas 2013-2014.* [Em linha]

Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014_Norte/AEE_2014_ES-

[S.PedroCova_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2014_Norte/AEE_2014_ES-S.PedroCova_R.pdf) [Acedido em 15-10-2014].

- Lima, L. C., 1998. *A escola como organização e a participação na organização escolar um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. 2ª ed. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lima, L. C. & Afonso, A. J., 2002. *Reformas da educação pública. democratização, modernização, neoliberalismo..* Porto: Edições Afrontamento.
- Marques, M. M., 1994. *A decisão política em educação. o partenariado sócio-educativo como modelo decisional o caso das escolas profissionais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Merton, R. K., 1957. *SOCIOSITE - Social science information system university of Amsterdam*. [Em linha] Disponível em:
http://www.sociosite.net/topics/texts/merton_bureaucratic_structure.php
[Acedido em 30-12-2014].
- Orvalho, L. & Silva, R., 2008. *O desafio dos cursos profissionalmente qualificantes nas escolas públicas..* [Em linha] Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/3766>
[Acedido em 12-11-2014].
- Sá, V., 1997. *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do diretor de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, E. A. d., 2004. *O burocrático e o político na administração universitária. continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na universidade Agostinho Neto (Angola)*. Tese de Doutoramento ed. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Stoer, S. R., Stoleroff, A. D. & Correia, J. A., 1990. O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, fevereiro, N.º 29, pp. 11-53.

- Teodoro, A. & Aníbal, G., 2007. A educação em tempos de globalização. modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, N.º 10, pp. 13-26.
- Weber, M., 1978. *Economy and society an outline of interpretative sociology*. Los Angeles: The Regents of the University of California.

LEGISLAÇÃO

Decreto de 14 de agosto de 1895 – Diário do governo n.º 183, de 17 de agosto, Regulamento Geral do Ensino Secundário, Direção Geral da Instrução Pública, 2.ª Repartição, Ministério do Reino.

Decreto de 29 de agosto de 1905 – Diário de Governo n.º 194, de 30 de agosto, Direção Geral da Instrução Pública, 3ª Repartição, Ministério do Reino.

Decreto n.º 503 - Diário do Governo n.º 78/1914, Série I de 1914-05-20, Ministério de Instrução Pública - Repartição de Instrução Secundária.

Decreto n.º 4:650 - Diário do Governo n.º 157/1918, 2º Suplemento, Série I de 1918-07-14, Secretaria de Estado da Instrução Pública – Repartição de Instrução Universitária.

Decreto n.º 18:827 - Diário do Governo n.º 207/1930, Série I de 1930-09-06, Ministério da Instrução Pública, Repartição do Ensino Secundário.

Lei n.º 1:941 - Diário do Governo n.º 84/1936, Série I de 1936-04-11, Ministério da Instrução Pública.

Decreto-Lei n.º 27:084 - Diário do Governo n.º 241/1936, Série I de 1936-10-14, Ministério da Educação Nacional, Direção Geral do Ensino Secundário.

Decreto n.º 37:029 - Diário do Governo n.º 198/1948, Série I de 1948-08-25 – Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial –, Ministério da Educação Nacional, Direcção-Geral do Ensino Técnico Profissional.

Decreto n.º 38:812 - Diário do Governo n.º 146/1952, Série I de 1952-07-02, Ministério da Educação Nacional, Direcção-Geral do Ensino Liceal.

Decreto n.º 48 572 - Diário do Governo n.º 213/1968, 1º Suplemento, Série I de 1968-09-09, Ministério da Educação Nacional, Direcção de Serviços do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

Decreto-Lei n.º 102/73 - Diário do Governo n.º 61/1973, Série I de 1973-03-13, Ministério da Educação Nacional - Gabinete do Ministro.

Lei n.º 5/73 - Diário do Governo n.º 173/1973, Série I de 1973-07-25, Presidência da República.

Decreto-Lei n.º 769-A/76 - Diário da República n.º 249/1976, 1º Suplemento, Série I de 1976-10-23, Ministério da Educação e Investigação Científica, Secretarias de Estado da Administração e do Equipamento Escolar e da Orientação Pedagógica.

Portaria n.º 679/77 - Diário da República n.º 258/1977, Série I de 1977-11-08, Ministério da Educação e Investigação Científica.

Decreto-Lei n.º 240/80 - Diário da República n.º 165/1980, Série I de 1980-07-19, Ministério da Educação e da Ciência.

Portaria n.º 970/80 - Diário da República n.º 262/1980, Série I de 1980-11-12, Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 553/80 - Diário da República n.º 270/1980, Série I de 1980-11-21, Ministério da Educação e Ciência.

Portaria n.º 684/81 - Diário da República n.º 183/1981, Série I de 1981-08-11, Ministério da Educação e da Ciência.

Despacho Normativo n.º 194-A/83 - Diário da República n.º 243/1983, 1º Suplemento, Série I de 1983-10-21, Ministério da Educação - Gabinete do Ministro.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86 - Diário da República n.º 18/1986, Série I de 1986-01-22, Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 211-B/86 - Diário da República n.º 174/1986, 3º Suplemento, Série I de 1986-07-31, número 72.

Lei n.º 46/86 - Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 397/88 - Diário da República n.º 258/1988, Série I de 1988-11-08, Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 26/89 - Diário da República n.º 18/1989, Série I de 1989-01-21, Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 286/89 - Diário da República n.º 198/1989, Série I de 1989-08-29, Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 172/91 - Diário da República n.º 107/1991, Série I-A de 1991-05-10, Ministério da Educação.

Portaria n.º 921/92 - Diário da República n.º 220/1992, Série I-B de 1992-09-23, Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 70/93 - Diário da República n.º 58/1993, Série I-A de 1993-03-10, Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 4/98 - Diário da República n.º 6/1998, Série I-A de 1998-01-08, Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 - Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04, Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 10/99 - Diário da República n.º 168/1999, Série I-B de 1999-07-21, Ministério da Educação.

Lei n.º 30/2002 - Diário da República n.º 294/2002, Série I-A de 2002-12-20, Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 74/2004 - Diário da República n.º 73/2004, Série I-A de 2004-03-26, Ministério da Educação.

Portaria n.º 550-C/2004 - Diário da República n.º 119/2004, 1º Suplemento, Série I-B de 2004-05-21, Ministério da Educação.

Despacho n.º 14758/2004 (2.ª série) - Diário da República n.º 172/2004, Série II de 2004-07-23, Ministério da Educação – Gabinete do Ministro.

Portaria n.º 797/2006 - Diário da República n.º 154/2006, Série I de 2006-08-10, Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008 - Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22, Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 55/2008 - Diário da República n.º 206/2008, Série II de 2008-10-23, Ministério da Educação – Gabinete da Ministra.

Lei n.º 85/2009 - Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27, Assembleia da República.

Despacho n.º 12568/2010 - Diário da República n.º 150/2010, Série II de 2010-08-04, dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

Decreto-Lei n.º 137/2012 - Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02, Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 139/2012 - Diário da República n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05, Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 176/2012 - Diário da República n.º 149/2012, Série I de 2012-08-02, Ministério da Educação e Ciência.

Portaria n.º 242/2012 - Diário da República n.º 155/2012, Série I de 2012-08-10, Ministério da Educação e Ciência.

Portaria n.º 265/2012 - Diário da República n.º 168/2012, Série I de 2012-08-30, Ministério da Educação e Ciência.

Lei n.º 51/2012 - Diário da República n.º 172/2012, Série I de 2012-09-05, Assembleia da República

Despacho Normativo n.º 20/2012 - Diário da República n.º 192/2012, Série II de 2012-10-03, Ministério da Educação e Ciência - Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário.

Portaria n.º 74-A/2013 - Diário da República n.º 33/2013, 1º Suplemento, Série I de 2013-02-15, Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência.

ANEXO 1

Projeto “A minha turma é a melhor”

PÚBLICO -ALVO	OBJETIVOS	INDICADORES	DADOS DE PARTIDA 2014/2015	METAS A ATINGIR 2016/2017	RESPONSÁVEIS / COLABORADORES
Todas as turmas	Estimular a diminuição do número de faltas injustificadas, através da responsabilização dos alunos / turma	Número global de faltas injustificadas dadas por todos os alunos de cada turma participante	Não observável	Diminuir, gradualmente, com controlo mensal, o número de faltas injustificadas dadas por todos os alunos de cada turma participante	GAID Diretores de Turma
	Promover atitudes de respeito mútuo e regras de convivência que conduzam à formação de cidadãos autónomos, participativos e civicamente responsáveis	Número de ocorrências disciplinares dos alunos das turmas participantes	Não observável	Diminuir, gradualmente, com controlo mensal, o número de ocorrências dadas por todos os alunos de cada turma participante	
		Número de medidas disciplinares corretivas aplicadas a cada um dos alunos de cada turma participante	Não observável	Diminuir, gradualmente, com controlo mensal, o número de medidas disciplinares corretivas dadas por todos os alunos de cada turma participante	
		Número de medidas disciplinares sancionatórias aplicadas a cada um dos alunos de cada turma participante	Não observável	Diminuir, gradualmente, com controlo mensal, o número de medidas disciplinares sancionatórias dadas por todos os alunos de cada turma participante	

ANEXO 2

RELATÓRIOS DOS DIRETORES DE TURMA

NOTAS PRÉVIAS:

Para efeitos deste trabalho só são relevantes os pontos que dizem respeito à coordenação de diretores de turma, pelo que foram omitidos os restantes, bem como os itens que não estavam preenchidos.

Uma vez que os cursos tratados durante o trabalho foram os cursos profissionais, apenas são apresentados os relatórios desses DT.

Os relatórios estão agrupados por ano letivo.

ANO LETIVO 2012/2013

DIRETOR(A) DA TURMA TAGD-2010/13

6 - Apreciação das orientações recebidas:

As Orientações recebidas da Coordenadora dos DT ao longo do ano foram:

Esclarecedoras ☒

Atempadas ☒

Insuficientes ☐

7 - Tendo em conta o funcionamento do trabalho realizado neste ano letivo, procure indicar áreas de melhoria, pontos fortes e propor ações de melhoria:

PONTOS FORTES	ÁREA DE MELHORIA
<ul style="list-style-type: none">- Interesse dos EE-Empenho e sucesso nas actividades propostas;- Imagem forte do curso para o exterior	<ul style="list-style-type: none">-Presenças constantes dos EE nas reuniões gerais.-Atividades desenvolvidas-Estágios
AÇÕES DE MELHORIA	
<ul style="list-style-type: none">-Fazer com que os alunos se envolvam mais nas actividades a realizar, fundamentalmente a nível de organização, e que essas actividades sejam abertas ainda mais ao exterior, envolvendo outras populações e escolas;- A nível de estágios: fazer com que estes se iniciem o mais cedo possível para que os alunos possam realizar os objectivos previamente definidos. Uma vez que o feedback dado pelas Instituições foi o melhor possível;-Proporcionar uma envolvimento maior e mais ativa dos EE nas actividades escolares.	

DIRETOR(A) DA TURMA TG-2010/13

6 - *Apreciação das orientações recebidas:*

As Orientações recebidas da Coordenadora dos DT ao longo do ano foram:

Esclarecedoras ☒

Atempadas ☒

Insuficientes ☐

7 - *Tendo em conta o funcionamento do trabalho realizado neste ano letivo, procure indicar áreas de melhoria, pontos fortes e propor ações de melhoria:*

PONTOS FORTES	ÁREA DE MELHORIA
<ul style="list-style-type: none">▪ Boa metodologia de organização e de trabalho;▪ Utilização do correio eletrónico para solicitar, ao Conselho de Turma, informações sobre os alunos da turma e/ou prestar informações sobre os mesmos, envio de documentos e convocatórias para as reuniões;▪ Envio mensal, por parte da Coordenadora dos Diretores de Turma, via correio eletrónico, das tarefas a realizar naquele período pelos Diretores de Turma;▪ Disponibilidade da Coordenadora dos Diretores de Turma para qualquer informação e esclarecimento.	

DIRETOR(A) DA TURMA THSTA-2010/13

6 - *Apreciação das orientações recebidas:*

As Orientações recebidas da Coordenadora dos DT ao longo do ano foram:

Esclarecedoras ☒

Atempadas ☒

Insuficientes ☐

7 - Tendo em conta o funcionamento do trabalho realizado neste ano letivo, procure indicar áreas de melhoria, pontos fortes e propor ações de melhoria:

PONTOS FORTES	ÁREA DE MELHORIA
<ul style="list-style-type: none">_ Coordenadora muito eficiente e dinâmica_ Bom relacionamento entre a Coordenadora e os DT- Programa que permite a impressão de muitos documentos e facilita o desempenho do cargo de DT-	<ul style="list-style-type: none">- Impressão de muitos documentos, havendo esses documentos no programa
AÇÕES DE MELHORIA	
A não impressão de documentos, passando-se a guardar estes ficheiros num disco ou pen de cada turma /curso.	

DIRETOR(A) DA TURMA TAS-2011/14

6 - Apreciação das orientações recebidas:

As Orientações recebidas da Coordenadora dos DT ao longo do ano foram:

Esclarecedoras ☒

Atempadas ☐

Insuficientes ☐

7 - Tendo em conta o funcionamento do trabalho realizado neste ano letivo, procure indicar áreas de melhoria, pontos fortes e propor ações de melhoria:

PONTOS FORTES	ÁREA DE MELHORIA
<ul style="list-style-type: none">• Cursos profissionais.• Área de formação profissional• Internet	<ul style="list-style-type: none">• Divulgação e marketing dos cursos profissionais• Melhores pontos de acesso
AÇÕES DE MELHORIA	
<ul style="list-style-type: none">• Criar um cargo responsável pela oferta de formação profissional creditada.• Implementar um cargo responsável pela imagem externa da escola e marketing digital	

DIRETOR(A) DE TURMA TAG-2011/14

6 - *Apreciação das orientações recebidas:*

As Orientações recebidas da Coordenadora dos DT ao longo do ano foram:

Esclarecedoras ☒

Atempadas ☒

Insuficientes ☐

Observações: A Coordenadora mostrou-se sempre disponível. Desempenhou um trabalho

excelente, mantendo-nos sempre informados de tudo.

Sugiro a continuidade do cargo.

7 - *Tendo em conta o funcionamento do trabalho realizado neste ano letivo, procure indicar áreas de melhoria, pontos fortes e propor ações de melhoria:*

PONTOS FORTES	ÁREA DE MELHORIA
<p>Boa relação entre DT, professores e alunos.</p> <p>Boa relação entre Encarregados de Educação/DT.</p> <p>Bom clima de trabalho.</p> <p>Empenho e persistência do Conselho de Turma para conseguir superar algumas dificuldades da turma.</p> <p>Boa e frequente comunicação entre DT e Conselho de turma.</p> <p>Orientação e responsabilização dos alunos no seu percurso escolar.</p> <p>A realização das actividades planificadas.</p> <p>Interdisciplinaridade conseguida.</p> <p>Divulgação dos trabalhos na comunidade</p> <p>Concretização de parcerias.</p> <p>Disponibilidade da Coordenadora dos DT.</p>	<p>Ultrapassar a dificuldade de arranjar estágio para os alunos.</p>
AÇÕES DE MELHORIA	
<p>Continuar a realizar visitas de estudo/aulas de campo relacionadas com a área técnica.</p>	

DIRETOR(A) DE TURMA TGPSI-2012/15

6 - *Apreciação das orientações recebidas:*

As Orientações recebidas da Coordenadora dos DT ao longo do ano foram:

Esclarecedoras ☒

Atempadas ☒

Insuficientes ☐

7 - *Tendo em conta o funcionamento do trabalho realizado neste ano letivo, procure indicar áreas de melhoria, pontos fortes e propor ações de melhoria:*

PONTOS FORTES	ÁREA DE MELHORIA
Boa relação com o grupo-turma e EE bem como com os colegas do CT.	Interdisciplinaridade, em particular, entre disciplinas das áreas sociocultural e científica com as da área técnica
AÇÕES DE MELHORIA	
Trabalhar a articulação entre as disciplinas das áreas sociocultural e científica com as da área técnica	

DIRETOR(A) DE TURMA TAG-2012/15

6 - *Apreciação das orientações recebidas:*

As Orientações recebidas da Coordenadora dos DT ao longo do ano foram:

Esclarecedoras ☒

Atempadas ☒

Insuficientes ☐

Observações: A Coordenadora esteve sempre atenta e lembrava-nos frequentemente de
procedimentos necessários.

7 - *Tendo em conta o funcionamento do trabalho realizado neste ano letivo, procure indicar áreas de melhoria, pontos fortes e propor ações de melhoria:*

PONTOS FORTES	ÁREA DE MELHORIA
A Coordenação dos Diretores de Turma; a boa relação entre pares; espírito de entre-ajuda.	Materiais físicos na sala de trabalho dos Diretores de Turma (agrafador; papel; etc.)

AÇÕES DE MELHORIA

Seria mais produtivo se todos os computadores da sala dos Diretores de Turma estivessem ligados à impressora.

DIRETOR(A) DE TURMA TAS-2012/15

6 - *Apreciação das orientações recebidas:*

As Orientações recebidas da Coordenadora dos DT ao longo do ano foram:

Esclarecedoras ☒

Atempadas ☐

Insuficientes ☐

7 - *Tendo em conta o funcionamento do trabalho realizado neste ano letivo, procure indicar áreas de melhoria, pontos fortes e propor ações de melhoria:*

PONTOS FORTES

Colaboração entre todos os professores

ÁREA DE MELHORIA

Burocrática

AÇÕES DE MELHORIA

Maior antecipação de datas para visitas de estudo e acerto em Conselho de Turma.

ANO LETIVO 2013/2014

DIRETOR(A) DE TURMA TAS-2011/14

7 - *Apreciação das orientações recebidas:*

As Orientações recebidas da Coordenadora dos DT ao longo do ano foram:

Esclarecedoras ☒

Atempadas ☒

Insuficientes ☐

8. Pontos Fortes/ Áreas e Ações de melhoria

Tendo em conta o trabalho realizado neste ano letivo e considerando as diferentes áreas de ação do diretor de turma, procure refletir sobre as ações e estratégias implementadas, no que concerne às questões relacionadas com a comunicação, a cooperação, a articulação e a organização no âmbito do conselho de turma e do conselho de diretores de turma e ainda sobre a assiduidade dos alunos, a disciplina/indisciplina, a saída precoce/abandono escolar e a promoção do sucesso, indicando, pontos fortes, áreas de melhoria e ações de melhoria.

PONTOS FORTES	ÁREAS DE MELHORIA
Excelente trabalho da coordenadora dos DT	Promover a articulação entre a coordenadora dos DT e dos DC

DIRETOR(A) DE TURMA TAGD-2011/14

7 - Apreciação das orientações recebidas:

As Orientações recebidas da Coordenadora dos DT ao longo do ano foram:

Esclarecedoras ☒

Atempadas ☒

Insuficientes ☐

Observações (refira aspetos que ache relevantes para um melhor funcionamento do Conselho de DT, nomeadamente a comunicação entre Coordenadora e DT):

Para além do trabalho fantástico desenvolvido pela coordenadora e da sua presença constante no esclarecimento de dúvidas, é de realçar, por vezes, a desinformação proporcionada devido, penso eu, à confusão de papéis entre coordenadora e responsável pelos cursos profissionais.

8. Pontos Fortes/ Áreas e Ações de melhoria

Tendo em conta o trabalho realizado neste ano letivo e considerando as diferentes áreas de ação do diretor de turma, procure refletir sobre as ações e estratégias implementadas, no que concerne às questões relacionadas com a comunicação, a cooperação, a articulação e a organização no âmbito do conselho de turma e do conselho de diretores de turma e ainda sobre a assiduidade dos alunos, a disciplina/indisciplina, a saída precoce/abandono escolar e a promoção do sucesso, indicando, pontos fortes, áreas de melhoria e ações de melhoria.

PONTOS FORTES	ÁREAS DE MELHORIA
<ul style="list-style-type: none">- Interesse dos EE-Empenho e sucesso nas actividades propostas;- Imagem forte do curso para o exterior	<ul style="list-style-type: none">-Presenças constantes da maioria dos EE nas reuniões gerais e quando convocados-Atividades desenvolvidas-Estágios

AÇÕES DE MELHORIA

Sendo um ano terminal, as acções de melhora podem dizer respeito a futuras intervenções a realizar na turma TAG2º, a saber:

-Fazer com que os alunos se envolvam mais nas actividades a realizar, fundamentalmente a nível de organização, e que essas actividades sejam abertas ainda mais ao exterior, envolvendo outras populações e escolas;

- A nível de estágios: fazer com que estes se iniciem o mais cedo possível para que os alunos possam realizar os objectivos previamente definidos. Uma vez que o *feedback* dado pelas Instituições foi o melhor possível;

-Proporcionar uma envolvimento maior e mais ativa dos EE nas actividades escolares.

DIRETOR(A) DE TURMA TAG-2011/14

7 - Apreciação das orientações recebidas:

As Orientações recebidas da Coordenadora dos DT ao longo do ano foram:

Esclarecedoras ☒

Atempadas ☒

Insuficientes ☐

8. Pontos Fortes/ Áreas e Ações de melhoria

Tendo em conta o trabalho realizado neste ano letivo e considerando as diferentes áreas de ação do diretor de turma, procure refletir sobre as ações e estratégias implementadas, no que concerne às questões relacionadas com a comunicação, a cooperação, a articulação e a organização no âmbito do conselho de turma e do conselho de diretores de turma e ainda sobre a assiduidade dos alunos, a disciplina/indisciplina, a saída precoce/abandono escolar e a promoção do sucesso, indicando, pontos fortes, áreas de melhoria e ações de melhoria.

PONTOS FORTES

ÁREAS DE MELHORIA

Agilizar e minimizar toda a documentação inerente às funções de diretor de turma.

DIRETOR(A) DE TURMA TAS-2012/15

7 - Apreciação das orientações recebidas:

As Orientações recebidas da Coordenadora dos DT ao longo do ano foram:

Esclarecedoras ☒

Atempadas ☒

Insuficientes ☐

8. Pontos Fortes/ Áreas e Ações de melhoria

Tendo em conta o trabalho realizado neste ano letivo e considerando as diferentes áreas de ação do diretor de turma, procure refletir sobre as ações e estratégias implementadas, no que concerne às questões relacionadas com a comunicação, a cooperação, a articulação e a organização no âmbito do conselho de turma e do conselho de diretores de turma e ainda sobre a assiduidade dos alunos, a disciplina/indisciplina, a saída precoce/abandono escolar e a promoção do sucesso, indicando, pontos fortes, áreas de melhoria e ações de melhoria.

PONTOS FORTES	ÁREAS DE MELHORIA
Excelente relação e disponibilidade entre Diretores de Turma e de Curso, Coordenadora dos Diretores de Turma e Direção.	Assiduidade e saída precoce/abandono escolar.

DIRETOR(A) DE TURMA TAG-2012/15

7 - Apreciação das orientações recebidas:

As Orientações recebidas da Coordenadora dos DT ao longo do ano foram:

Esclarecedoras ☒

Atempadas ☒

Insuficientes ☐

8. Pontos Fortes/ Áreas e Ações de melhoria

Tendo em conta o trabalho realizado neste ano letivo e considerando as diferentes áreas de ação do diretor de turma, procure refletir sobre as ações e estratégias implementadas, no que concerne às questões relacionadas com a comunicação, a cooperação, a articulação e a organização no âmbito do conselho de turma e do conselho de diretores de turma e ainda sobre a assiduidade dos alunos, a disciplina/indisciplina, a saída precoce/abandono escolar e a promoção do sucesso, indicando, pontos fortes, áreas de melhoria e ações de melhoria.

PONTOS FORTES	ÁREAS DE MELHORIA
Melhoria do aproveitamento, com a recuperação de módulos em atraso. Bom relacionamento entre os alunos da turma e entre estes e a generalidade dos professores.	Sensibilização dos alunos e encarregados de educação para a justificação de faltas. Aumentar o nº de encarregados de educação presentes nas reuniões com o DT. Melhorar o desempenho da DT no que respeita a tarefas burocráticas.

DIRETOR(A) DE TURMA TGPSI-2012/15

7 - *Apreciação das orientações recebidas:*

As Orientações recebidas da Coordenadora dos DT ao longo do ano foram:

Esclarecedoras ☒

Atempadas ☒

Insuficientes ☐

Observações (refira aspetos que ache relevantes para um melhor funcionamento do Conselho de DT, nomeadamente a comunicação entre Coordenadora e DT):

Disponibilizar uma área, de fácil acesso, onde se concentrem os recursos digitais

necessários ao despenho dos DT (modelos de documentos, legislação, ...)

8. *Pontos Fortes/ Áreas e Ações de melhoria*

Tendo em conta o trabalho realizado neste ano letivo e considerando as diferentes áreas de ação do diretor de turma, procure refletir sobre as ações e estratégias implementadas, no que concerne às questões relacionadas com a comunicação, a cooperação, a articulação e a organização no âmbito do conselho de turma e do conselho de diretores de turma e ainda sobre a assiduidade dos alunos, a disciplina/indisciplina, a saída precoce/abandono escolar e a promoção do sucesso, indicando, pontos fortes, áreas de melhoria e ações de melhoria.

PONTOS FORTES

A reunião de CDT ser apenas com os DT dos cursos profissionais.

Boa relação com os órgãos de direção.

ÁREAS DE MELHORIA

Simplificar a carga burocrática inerente às funções de diretor de turma.

Sensibilizar os restantes docentes para a necessidade do cumprimento de prazos.

AÇÕES DE MELHORIA

Simplificar o documento do Projeto de Turma.

Otimizar a utilização do programa informático de gestão técnico-pedagógica, no sentido de facilitar os registos, nomeadamente a indisciplina, minimizando a utilização de papel e facilitando o posterior preenchimento de documentos agregadores de informação.

DIRETOR(A) DE TURMA TGPSI-2013/16

7 - Avaliação das orientações recebidas:

As Orientações recebidas da Coordenadora dos DT ao longo do ano foram:

Esclarecedoras ☒

Atempadas ☒

Insuficientes ☐

DIRETOR(A) DE TURMA TAGD-2013/16

7 - Avaliação das orientações recebidas:

As Orientações recebidas da Coordenadora dos DT ao longo do ano foram:

Esclarecedoras ☒

Atempadas ☐

Insuficientes ☐

Observações (refira aspetos que ache relevantes para um melhor funcionamento do Conselho de DT, nomeadamente a comunicação entre Coordenadora e DT):

Por vezes senti que depois da reunião de CDT, esclarecedora, surgia alguma “contrainformação”. A minha leitura é que surgiam questões que não tinham sido pensadas atempadamente por “quem de direito” e que parecem ser inofensivas/ inócuas mas para quem tem a responsabilidade de gerir e apresentar tudo de acordo com as regras estabelecidas, junto dos EE e do CT, causa alguma agitação.

8. Pontos Fortes/ Áreas e Ações de melhoria

Tendo em conta o trabalho realizado neste ano letivo e considerando as diferentes áreas de ação do diretor de turma, procure refletir sobre as ações e estratégias implementadas, no que concerne às questões relacionadas com a comunicação, a cooperação, a articulação e a organização no âmbito do conselho de turma e do conselho de diretores de turma e ainda sobre a assiduidade dos alunos, a disciplina/indisciplina, a saída precoce/abandono escolar e a promoção do sucesso, indicando, pontos fortes, áreas de melhoria e ações de melhoria.

PONTOS FORTES

- Alunos interessados na opção de curso profissional que escolheram
- A implementação de um sistema participativo e voluntário dos alunos com algumas entidades exteriores
- Representantes dos alunos responsáveis, com boas aptidões ao nível do saber estar e ser
- Cooperação rápida e eficaz dos serviços de Psicologia com problemas da turma

ÁREAS DE MELHORIA

- Inscrição dos alunos na turma
- Agilizar a informação entre os EE/ DT
- Qualidade do sucesso
- Justificação de faltas
- Responsabilidade e maturidade dos alunos (indisciplina)

AÇÕES DE MELHORIA

- Inscrever alunos na turma reais e não alunos hipotéticos. Esta ação é determinante para a diminuição do abandono (...)
- Não aceitar inscrição de alunos depois de começarem as aulas sem o DT fazer entrevista ao EE e aluno de forma a aferir interesse real da família. Esta ação pode diminuir os nº de absentismo e abandono
- Permitir que os representantes dos EE tenham todos os contatos telefónicos dos outros EE da turma
- Motivar os alunos a procurar serem mais ambiciosos nas classificações obtidas e mostrar-lhes que é do trabalho que advém o sucesso
 - Os alunos faltam e esquecem de entregar justificação de faltas atempadamente. Este problema foi colocado aos EE na última reunião de forma a encontrar um sistema que agilize a ação.
 - É necessário que em CT se determine algumas regras a respeitar na sala de aula e a instituição de prazos a cumprir.